

Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...

CINOP, 's-Hertogenbosch

**Joke Droste (Red.), Pauline van den Born, José Hermanussen,
Mirjam Raanhuis en Paula Willemse**

Colofon

Titel: Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...
Auteurs: Joke Droste (Red.), Pauline van den Born, José Hermanussen, Mirjam Raanhuis, Paula Willemse
Tekstverzorging: Petra Schulte
Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO
Opmaak: Evert van de Biezen
Bestelnummer: A00234

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
December 2004

© CINOP 2004

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 90-5003-445-4



Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Voorwoord

In 2002 is het Expertisecentrum van CINOP gestart met een programma Competentiegericht Leren en Opleiden (CLOP). Via een meerjarig proces wordt een praktijktheorie CLOP ontwikkeld ten behoeve van de innovatie van het leren en opleiden in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. De te ontwikkelen praktijktheorie zet uiteen waar we het over hebben (het concept). Maar het geeft tegelijkertijd antwoord op de vraag met welke instrumenten/modellen dat concept vorm kan krijgen in de opleidingspraktijk en via welke werkwijzen/strategieën de verandering die daarmee gepaard gaat, doorgevoerd kan worden.

De inkadering vanuit de theorie werkt als een kompas voor de innovatie, terwijl de wortels in de praktijk het mogelijk maken het nieuwe concept ook door te voeren. De werkwijze in het programma CLOP¹ heeft de volgende ankerpunten:

- 1 Het programma bestaat uit een aantal arrangementen waarin het competentiegericht leren en opleiden in de opleidingspraktijk vorm krijgt en die tegelijkertijd dienen als bronnen van praktijkkennis.
- 2 Het programma is conceptgestuurd, wat inhoudt dat betrokkenen zich baseren op een aantal gezamenlijke uitgangspunten bij de verdere uitwerking en praktische invulling van het concept.
- 3 Het programma is zodanig georganiseerd dat het innovatieproces en het proces van kennisaccumulatie aan elkaar zijn gerelateerd via:
 - het creëren van lokale aan een praktijk gebonden kennis;
 - de vertaling van deze lokale kennis in een conceptueel raamwerk;
 - het creëren van overdraagbare kennis door de integratie van de praktijkkennis met bestaande externe kennis.

Na tweeënhalf jaar werken via deze aanpak publiceert het Expertisecentrum een zestal boekjes waarin een eerste invulling van de praktijktheorie CLOP wordt neergezet. Voorliggende publicatie is één van die zes.

¹ In twee aparte publicaties wordt deze werkwijze van gecombineerde theorie- en praktijkontwikkeling geanalyseerd, vergeleken met andere benaderingen (ook uit andere landen) die een vergelijkbaar oogmerk hebben en verder ingevuld: *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Zoeken naar nieuwe verbindingen* (oktober 2004) en *Research and innovation of vocational education. A European discussion* (december 2004).

Deze eerste publicatiereeks bestaat uit:

- 1 Een presentatie van het conceptuele kader (het 'wat') in twee publicaties. *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden* is bedoeld voor het wetenschappelijke forum. Daarin wordt het ontwikkelde kader verantwoord en onderbouwd vanuit bestaande theoretische inzichten. In *De wending naar competentiegericht leren en opleiden* wordt dit kader uitgewerkt, praktisch onderbouwd en geïllustreerd met voorbeelden. Deze tweede publicatie is in het bijzonder bedoeld voor de opleidingspraktijk.
- 2 Instrumenten en modellen, aanpakken en strategieën om CLOP in de praktijk vorm te geven en door te voeren. Dit betreft drie uitgaven. De publicatie *Speerpunten* gaat in op de veranderkundige aanpak die ROC's kunnen hanteren bij de wending naar competentiegericht leren en opleiden. *Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...* is gericht op vragen die spelen bij de invulling van competentiegericht leren en opleiden zoals het organiseren en programmeren van opleidingstrajecten, het inrichten van uitdagende leersituaties en het competentiegericht beoordelen. *De organisatie van CLOP* laat een aantal voorbeelden zien van de organisatorische veranderingen die gerelateerd zijn aan de invoering van CLOP.
- 3 De zesde publicatie *Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden* is een verslag van een onderzoek onder een aantal opleiders en deelnemers die in deze nieuwe opleidingspraktijk werken en leren. Deze uitgave gaat in op het handelen van docenten in hun nieuwe rol als facilitator en op de motivatie van de deelnemers.

Hoewel deze publicaties aan elkaar gerelateerd zijn, zijn ze ook afzonderlijk leesbaar.

Met de publicatie van deze zes boekjes is de praktijktheorie CLOP niet af. Ten principale omdat het (beroeps)onderwijs en zijn omgeving steeds in verandering zijn en daarmee ook het opleidingsconcept en de invulling daarvan. Maar ook omdat een aantal componenten van het concept nog nader uitgewerkt moet worden. Daaraan zal de komende tijd in het programma Competentiegericht Leren en Opleiden van het Expertisecentrum van CINOP verder gewerkt worden.

Voor de resultaten tot nu toe zijn wij veel dank verschuldigd aan alle medewerkers van ROC's, consortia van ROC's, kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven en Kennisplatforms, vmbo-scholen en hogescholen en andere samenwerkingspartners die als participanten aan de CLOP-arrangementen een actieve bijdrage hebben geleverd.

Cees Doets

Directeur Expertisecentrum CINOP

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Vormgeven van competentiegericht leren en opleiden	1
1.2	Kernthema's en dilemma's	4
1.3	Opbouw van de publicatie, verantwoording en leeswijzer	9
2	Vormgeving van opleidingstrajecten	11
2.1	De structuur van de opleiding	14
2.2	Structureringslijnen als ordeningsprincipe van het opleidingstraject	17
2.3	De vulling van de integrale lijn: opdrachten als motor voor het leren	21
2.4	De opbouw en vulling van de kennis- en vaardighedenleerlijn	25
2.5	De opbouw en vulling van de studieloopbaan- en reflectielijn	34
2.6	Samenvattend	40
3	Vormgeven van beoordelingssystemen	43
3.1	Kwalificerend beoordelen	47
3.2	Ontwikkelingsgericht beoordelen	54
3.3	Relatie tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen	59
3.4	Rol van leerlingen	62
3.5	Rol werkveld en/of maatschappelijke instellingen	63
3.6	Samenvattend	66
4	Vormgeven van leersituaties en begeleiding	69
4.1	Leren via integrale opdrachten	73
4.2	Vormgeving van leren in de praktijk	86
4.3	Vormgeven van de begeleiding	90
4.4	Organisatie van het onderwijs	97
4.5	Samenvattend	101
5	Slotwoord	105

1

Inleiding

Deze publicatie richt zich op vragen die spelen bij de invulling van competentiegericht leren en opleiden zoals het organiseren en programmeren van opleidingstrajecten, het inrichten van uitdagende leersituaties en het invullen van competentiegericht beoordelen. *Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...* is bedoeld als inspiratiebron voor opleiders en bevat voorbeelden, werkwijzen, ideeën en tips voor het concreet vormgeven van competentiegericht leren in de opleidingspraktijk.

In dit inleidende hoofdstuk wordt eerst – aan de hand van de uitgangspunten van het concept CLOP – het kader geschetst voor de vormgeving. Daarna komt de opbouw van het boek aan bod.

1

1.1 **Vormgeven van competentiegericht leren en opleiden**

In deze publicatie gaat het dus om de vraag hoe je competentiegericht leren en opleiden kunt vormgeven. De focus is daarbij gericht op het primaire proces: het programma en de activiteiten van opleiders en leerlingen. Kenmerkend aan de CLOP-benadering is dat niet gekozen is voor één specifiek model maar dat – rekening houdend met criteria als vraagsturing en heterogeniteit van de doelgroep – juist gezocht is naar variatie. De lezer zal merken dat onder de vlag van CLOP een bonte lading aan geschikte aanpakken schuil gaat. Het is ook niet zo dat bij een herontwerp op basis van CLOP de teller weer op nul gaat. Voor een deel bouwt CLOP voort op vernieuwingen die al jaren geleden in gang zijn gezet. Bijvoorbeeld op probleemgestuurd onderwijs (PGO) en projectonderwijs. Maar het zal ook duidelijk worden dat CLOP meer is dan het voorzetten van eerdere innovaties; dat CLOP nét een schepje er bovenop is.

HET CONCEPT CLOP

Alvorens de uitgangspunten te benoemen voor de vormgeving, belichten we eerst wat wij onder competentiegericht leren en opleiden verstaan. In de EC-publicatie *De wending naar*

2 Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de en Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

*competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding*² is het concept CLOP uitgebreid uit de doeken gedaan. We volstaan hier met een beknopt overzicht van de hoofdpunten.

Om spraakverwarring te voorkomen: allereerst aandacht voor het onderliggende competentiebegrip van CLOP, want uit recent onderzoek blijkt dat er tientallen definities van het begrip competentie in omloop zijn.

CLOP gaat uit van de volgende definitie voor competentie:

‘Een competentie is het vermogen van een individu om in relevante (beroeps)situaties op adequate wijze product- en procesgericht te handelen.’

Er is bewust gekozen voor een werkbare definitie; eentje die handvatten bevat voor het wat en hoe van competentiegericht leren en opleiden. Uit de definitie is afgeleid dat het bij CLOP gaat om: *integratief, situationeel* en *ontwikkelingsgericht* leren en opleiden. We stippen de drie noemers kort aan.

INTEGRAAL LEREN EN OPLEIDEN

In de definitie ligt de nadruk op *handelen*. Of anders gezegd: handelingsbekwaam worden is de inzet van competentieontwikkeling. Dit betekent dat een competentie een integraal karakter heeft. Het gaat niet om kennisontwikkeling, vaardigheidsontwikkeling of persoonlijke ontwikkeling sec, maar om de verbinding daartussen die zich manifesteert in het handelen. Een competentie is dus een samengesteld geheel van *elementen*:

- *weten*: kennis en inzichten (vaktechnisch, methodisch, inhoudelijk);
- *kunnen*: vaardigheden (motorisch, technisch, sociaal, basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen);
- *willen*: houding en motivatie;
- *zijn*: persoonlijke kwaliteiten en eigenschappen (intellectuele capaciteiten, persoonskenmerken, identiteitskenmerken).

SITUATIONEEL LEREN EN OPLEIDEN

Een tweede kernbegrip in de werkdefinitie is *relevante (beroeps)situaties*. Een competentie manifesteert zich in een context, in situaties waarin wordt gehandeld. Los van die situatie is een competentie niet waarneembaar en dus ook niet beoordeelbaar. Het contextgebonden karakter van een competentie brengt vraagstukken als relevantie en validering met zich mee: welke competenties zijn in de (beroeps)situatie van belang en hoe stel je

dat vast? De werkdefinitie verwijst daarnaar met:“(...) op adequate wijze product- en procesgericht te handelen.”

ONTWIKKELINGSGERICHT LEREN EN OPLEIDEN

Een laatste belangrijk begrip is het *vermogen van een individu*. De term vermogen verwijst naar de leer- en stimuleerbaarheid van een competentie. Dit aspect is belangrijk vanuit het perspectief van verder leren en de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Met de term vermogen wordt ook benadrukt dat het bij een competentie gaat om de persoonlijke bekwaamheid in een reeks van situaties. Een eenmalige prestatie is nog geen competentie. Van een competentie is pas sprake als een leerling³ in een aantal verwante en relevante (beroeps)situaties zijn persoonlijke bekwaamheid toont.

³ We gebruiken de term 'leerling', maar u kunt daar ook student, cursist of deelnemer voor lezen. In enkele voorbeelden staat 'cursist'. Dat past in de setting van die voorbeelden weer het beste.

UITGANGSPUNT BIJ DE VORMGEVING

We keren terug naar de hoofdvraag van deze publicatie: hoe geef je vorm aan het primaire proces, zodat er werkelijk sprake is van competentiegericht leren en opleiden?

Vuistregel numero 1 is een *integrale aanpak*. Gebleken valkuil bij veel vernieuwings-initiatieven is dat er te veel gefocust wordt op één bepaald aspect: bijvoorbeeld op de programmering óf op de didactiek óf op de begeleiding, met als gevolg dat de resultaten tegenvallen of niet beklijven.

Wat wij ons voorstellen bij een integrale aanpak is kernachtig beschreven door Elly de Bruijn c.s. in het boek *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom : Bouwstenen voor een herontwerp*⁴:

⁴ Bruijn, E. de, m.m.v. Berg, J. van den, Dinjens, F., Geurts, J. en Pauwels, T. (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom : Bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

“Het primaire proces wordt vormgegeven als **leerarrangementen** waarin regionale samenwerkingspartners uit school, bedrijf en/of maatschappelijke organisaties bepaalde rollen en taken hebben op **alle** componenten die in een leerarrangement zijn te onderscheiden:

- doelen en inhouden (keuze van *wat* geleerd wordt, met een bepaalde ordening en structuur);
- een pedagogisch-didactisch ontwerp (keuze van *hoe* het leren wordt georganiseerd, met inzet van bepaalde hulpbronnen, leermiddelen, leervormen, beoordeling en begeleiding);
- (concrete) begeleidingsactiviteiten van leraren, opleiders, begeleiders enzovoort (rol docent);
- Leeractiviteiten door lerenden (wijze van leren).

Daarbij zijn de eerste drie componenten gericht op het stimuleren en realiseren van bepaalde leeractiviteiten door lerenden (de vierde competentie dus).”

5 Zie voetnoot 2,
pagina 2.

1.2 Kernthema's en dilemma's

Bij het vormgeven van competentiegericht leren en opleiden worden vijf samenhangende kernthema's onderscheiden⁵: opleidingsdoelen en -inhouden, opleidingstrajecten, leerlingenbeoordeling, leersituaties en leerlingenbegeleiding.

In de volgende paragraaf schetsen we per kernthema vanuit de CLOP-optiek de consequenties voor de vormgeving. Het zal duidelijk worden dat tussen bepaalde uitgangspunten van CLOP een spanning bestaat. Die spanning wordt ook wel aangeduid met de term *dilemma's*. Afwegingen zijn nodig om in de praktijk tot werkbare oplossingen voor deze dilemma's te komen. Uitdaging bij de vormgeving in de praktijk is om beide uitgangspunten van een spanningsverhouding een plek te geven.

OPLEIDINGSDOELEN EN -INHOUDEN

Nieuw aan competentiegericht leren en opleiden is dat niet langer vakbekwaamheid maar handelingsbekwaamheid de beoogde opbrengst is van een opleiding of leertraject. Dit brengt een aantal consequenties met zich mee. Allereerst zijn de opleidingsdoelen niet gebaseerd op vakdisciplines (gezondheidsleer, mechanica, natuurkunde enzovoort), maar op *beroepshandelingen* (een autoreparatie verrichten, een zorgplan opstellen enzovoort). Om de relevantie en actualiteit van dit type doelen te bewaken, is uiteraard regelmatig overleg nodig met regionale bedrijven, maatschappelijke organisaties en leerlingen (doelgroeporganisaties).

Verder hebben de opleidingsdoelen betrekking op drie dimensies van het (beroeps)-handelen: vakbekwaam kunnen handelen, situationeel kunnen handelen en kunnen handelen vanuit eigenheid. Dit betekent een *verruiming van de doelen en inhouden* van het onderwijs. Er is meer aandacht voor methodisch leren handelen (onder andere problemen oplossen, verbeteringen bedenken), voor ontwikkeling van sociaal-communicatieve en reflectieve vaardigheden (samenwerking, initiatief nemen en dergelijke) en voor identiteit- en loopbaanontwikkeling (oriëntatie op wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik).

Ten slotte is er een – voor de leerling – betekenisvol integrerend kader nodig waarin die verruimde opleidingsdoelen en -inhouden een plek krijgen. De *ontwikkeling van de (beroeps)identiteit en loopbaan* van de leerling biedt een dergelijk kader, omdat daarin de drie dimensies van het handelen (vakbekwaam, situationeel en eigenheid) op natuurlijke wijze zijn verweven.

*Een belangrijk dilemma op dit terrein is de verhouding **geheel – delen**.*

Dit dilemma verwijst naar de spanningsverhouding tussen het centraal stellen van het ondeelbare concept 'competentieontwikkeling' waardoor leerlingen van meet af aan zien en ervaren wat het

beroep(s) domein) waarvoor zij worden opgeleid, inhoudt en het gegeven dat het leer- en ontwikkelingsproces van de leerling tegelijkertijd gebaat is bij een afbakening in stappen, fasen en taken.

De uitdaging is dan ook: hoe plaats je deze delen herkenbaar in een betekenisvol integrerend kader?

OPLEIDINGSTRAJECTEN

Het centraal stellen van competentieontwikkeling als doel en inhoud van leren heeft ook gevolgen voor de organisatie van opleidingstrajecten.

Allereerst voor de *structuur* van de trajecten. Trajecten worden primair georganiseerd rond relevante betekenisvolle (beroeps)situaties of – handelingen; vakdidactische principes worden daaraan ondergeschikt gemaakt. Verder is sprake van een sterke *verwevenheid* van beroeps- of handelingslogische principes met leerpsychologische, didactische en pedagogische principes. Dit betekent dat bijvoorbeeld beroepskeuzebegeleiding en studiebegeleiding niet apart worden georganiseerd, maar deel uit maken van een geïntegreerd geheel aan begeleidingsactiviteiten.

Verder zijn er gevolgen voor de *fysieke vormgeving* van trajecten. Bij competentiegericht leren en opleiden neemt *praktijkleren* een centrale plaats in. Leren in authentieke beroepspraktijksituaties is essentieel voor de ontwikkeling van beroepscompetenties. Ten slotte zijn er gevolgen voor de *opbouw* van trajecten. Sturend daarin is de competentieontwikkeling van leerlingen: over welke competenties beschikt de leerling, welke wil hij ontwikkelen en welke heeft de leerling nodig om zijn (voorlopige) doelen te bereiken? Dat impliceert: flexibele leer- of opleidingstrajecten die recht doen aan individuele wensen en mogelijkheden van de leerling.

*Een belangrijk dilemma in het organiseren van opleidingstrajecten heeft betrekking op de verhouding tussen het **individuele en het collectieve**.*

Kenmerk van competentiegericht leren en opleiden is dat leren wordt georganiseerd als een proces waarin confrontaties ontstaan tussen de beelden die de leerling van de werkelijkheid heeft en de beelden die hem via handelen in de (gesimuleerde) beroepspraktijk, ervaringen van anderen en 'boekenkennis' worden aangereikt. Leren is vanuit deze optiek per definitie een sociaal en interactief proces. Een ander wezenlijk aspect van competentiegericht leren en opleiden is dat leren aansluit bij de individuele ontwikkelingsmogelijkheden, -wensen en -doelen van de leerling. Omdat de 'gemiddelde' leerling niet bestaat, is leren per definitie ook een individueel en persoonlijk proces.

De vraag is: hoe organiseer je individuele leertrajecten binnen groepsprocessen?

BEOORDELING

Competentiegericht leren en opleiding stelt bepaalde eisen aan het beoordelingssysteem en -instrumentarium. Om te beginnen moet er sprake zijn van *congruentie*. Het is bekend dat leerlingen hun leergedrag afstemmen op de wijze waarop ze beoordeeld worden.

Kortom: wil je geen averechts effect sorteren, dan moeten de kenmerken van competentiegericht leren terug te vinden zijn in de beoordeling. Ten tweede is *authenticiteit* belangrijk. Beoordelen dient zo levensecht mogelijk te gebeuren. Authentiek beoordelen verwijst ook naar validiteit: beoordelen we daadwerkelijk wat we willen beoordelen? Zijn de beoordelingssituaties representatief voor de competenties die de leerling in de (beroeps)praktijk nodig heeft?

En ten derde: competentiegericht beoordelen heeft een *ontwikkelingsgericht* karakter. Zowel de formatieve (*voortgang*) als de summatieve (*kwalificerende*) beoordeling is erop gericht leerlingen te laten zien, hoever ze zijn met hun leerproces in plaats van hen te voorzien van feedback over wat ze niet kunnen. Gedurende het totale leerproces ligt er dus een sterke nadruk op de diagnostische functie van beoordelen. Bij deze wijze van beoordelen horen instrumenten die laten zien dat competentieontwikkeling geen statisch, maar een dynamisch proces is: assessmentmethodieken, persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) en portfolio.

Een dilemma op het vlak van beoordelen is het spanningsveld tussen ruimte en rekenschap. Een ontwikkelingsgerichte beoordeling betekent dat er ruimte is voor gevarieerde, (inter)subjectieve en groepsgerelateerde vormen van beoordeling. Deze vormen zijn echter niet toereikend. Voor het krijgen én behouden van werk telt de individuele competentiebeheersing. En met het oog op kwalificering en diplomering zijn objectieve (dat wil zeggen betrouwbare, gevalideerde en extern gelegitimeerde) beoordelingsstandaarden van belang. Dus: hoe verbind je deze vormen evenwichtig met elkaar?

LEERSITUATIES

Leersituaties leveren de hulpbronnen, leermiddelen, leer- en werkvormen met behulp waarvan de leerling zijn competenties kan ontwikkelen. Bij het vormgeven van leersituaties is *variatie* het sleutelwoord. Variatie in leersituaties is namelijk nodig om *transfer* en *differentiatie* mogelijk te maken. Leerlingen dienen te leren in wisselende situaties, willen zij met alle facetten van het beroep (of het beroepsdomein) in aanraking komen en flexibel inzetbare kennis en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn voor een competente beroepsuitoefening.

Een belangrijk principe bij competentiegericht leren en opleiden is dat leren vorm krijgt als een construerende activiteit: leren door doen en door reflectie op het handelen.

Zelfsturing is essentieel in dat proces en heeft in principe betrekking op alle aspecten van het leren: van het stellen van doelen, tot het terugblikken op en beoordelen van leerresultaten. Leer- en werkvormen moeten dus zo gekozen worden, dat ze leerlingen uitdagen tot actief, sociaal en reflectief leren. Voorwaarde hierbij is variatie: de leersituaties moeten zowel ruimte bieden aan individueel en groepsleren als aan zelfstandige en begeleide vormen van leren.

Competentiegericht leren en opleiden gaat er verder van uit dat het lerend en zelfsturend vermogen van leerlingen geleidelijk aan wordt ontwikkeld. Differentiatie is hierbij een vereiste. Dit betekent dat er bij het inrichten van leersituaties rekening wordt gehouden met de persoonlijke kenmerken (onder andere leerstijlen) en het ontwikkelingsstadium van de leerling.

*Een belangrijk dilemma bij het vormgeven van leersituaties is het spanningsveld tussen **voorstructureren en zelfsturing**.*

Het leer- en zelfsturend vermogen is één van de geleidelijk aan te ontwikkelen competenties.

Dat betekent dat uitdagingen nodig zijn om leerlingen stappen te laten zetten in het ontwikkelingsproces, maar die moeten niet zo groot zijn dat ze frustratie of moedeloosheid veroorzaken.

Kortom: hoe vind je een midden tussen leerlingen te veel 'aan de hand nemen' en ze laten 'verdrinken'?

7

*Een ander dilemma op dit vlak betreft de balans tussen **actief en reflectief** leren. Actief, construerend leren heeft betrekking op ontdekkend leren, waarbij je met hoofd, hand en hart geheel in de activiteit zit. Reflectief leren staat voor het geleerde en het leerproces onder woorden brengen, relateren, integreren en generaliseren. Reflectief leren veronderstelt daarmee een 'uit de situatie kunnen stappen', 'een moment van rust', 'vertraagde tijd'. Een volledig leerproces vereist beide vormen van leren.*

LEERLINGBEGELEIDING

Bij competentiegericht leren en opleiden is sprake van een geïntegreerd geheel aan begeleidingsactiviteiten die in het teken staan van de (beroeps)identiteit- en loopbaanontwikkeling van de leerling. Het leveren van *maatwerk* staat hierbij centraal. Dat wil zeggen: rekening houdend met de trajectdoelen én de verschillen tussen leerlingen, de juiste ondersteuning geven op het juiste moment. Belangrijke instrumenten daarbij zijn het persoonlijke ontwikkelingsplan (POP) en portfolio.

Maatwerkbegeleiding bestaat uit een samenhangend pakket aan begeleidingsvormen waaronder 'modelling' en coaching. Bij modelleren helpen opleiders de leerlingen op

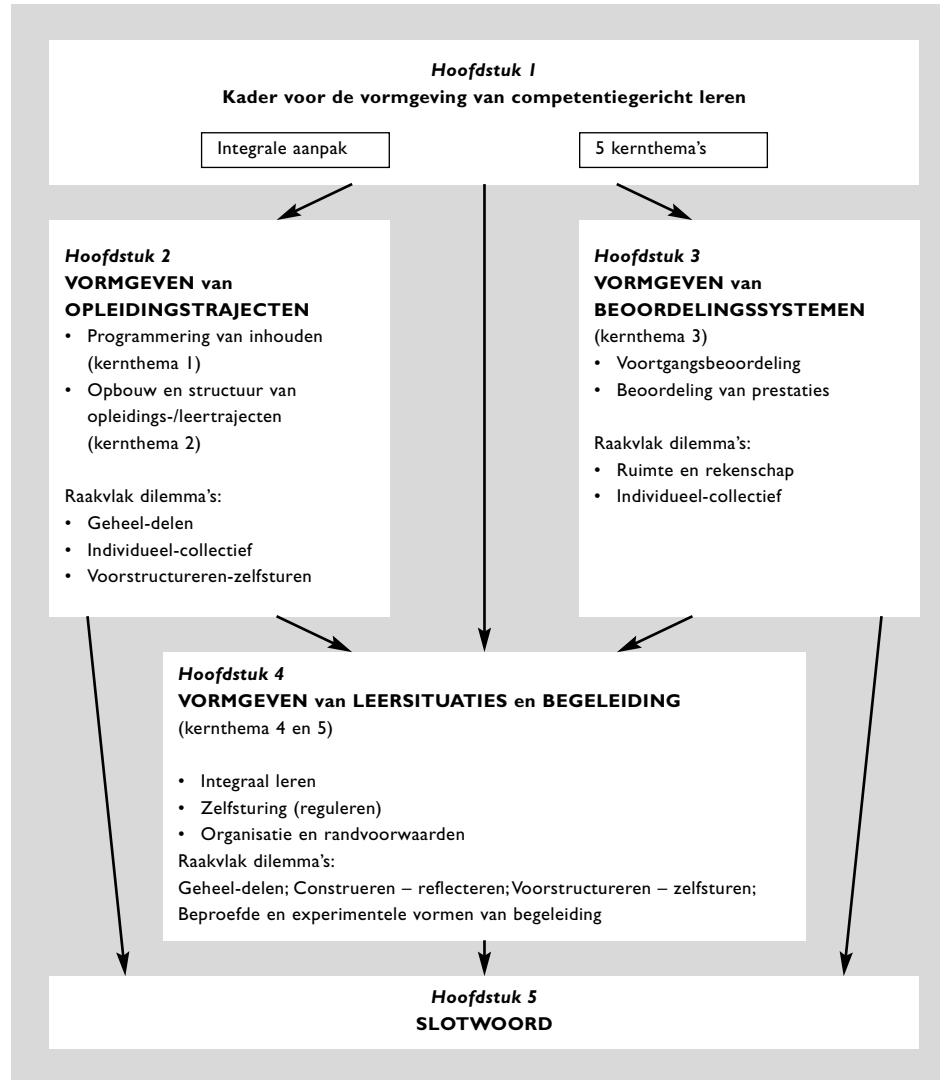
punten waar het proces van competentieontwikkeling stagneert of blokkeert. Voorbeelden van begeleidingsactiviteiten zijn: instructie geven, voordoen of hardop voordenkten. Coachen is het begeleiden van leerlingen bij ontdekkend leren, samenwerken en het ontwikkelen van een leer- en werkhouding. Vragen stellen, geven van feedback en helpen bij het reflecteren zijn belangrijke coachingsvaardigheden. Het afstemmen van de begeleiding op de individuele leerlingen impliceert dat een leer- of opleidingstraject vooraf niet volledig kan worden uitgezet, maar gaandeweg rond de leervragen van leerlingen wordt opgebouwd. Activiteiten als *ontwerpen, diagnosticeren, evalueren en beoordelen* zijn daardoor *onlosmakelijk* verbonden met begeleidingsactiviteiten. Dat betekent een verruiming van het takenpakket van de individuele docent en praktijkopleider.

*Een dilemma bij begeleiding is de relatie tussen **beproefde en experimentele vormen van begeleiden**.*

Begeleiden binnen competentiegericht leren en opleiden betekent geenszins dat 'oude' vormen van begeleiding over boord moeten. Het gaat juist om het vinden van een nieuw evenwicht tussen beproefde en nieuwe, experimentele vormen en de positionering daarvan in een competentiegericht opleidingsconcept. Aan de ene (beproefde) kant staan dan vormen als 'groepsgewijze instructie', 'aanbodgericht lesgeven', 'sturen' en 'de rol van vakexpert'. Aan de andere (experimentele) kant: 'coachend begeleiden', 'vraaggericht lesgeven' en 'loslaten'. De vraag is: hoe verbind je beproefde vormen aan nieuwe experimentele vormen van begeleiding?

1.3 Opbouw van de publicatie, verantwoording en leeswijzer

De opbouw en hoofdstukindeling van de publicatie is weergegeven in onderstaand schema.



Figuur 1: Opbouw publicatie

VERANTWOORDING

De inzichten en voorbeelden zijn ontwikkeld vanuit de arrangementen CLOP. We hebben ze soms aangevuld met andere lopende adviestrajecten van CINOP-adviseurs. De concept-rapportage is voor commentaar voorgelegd aan enkele betrokkenen uit die praktijkprojecten. Hun commentaar is in de eindversie verwerkt.

LEESWIJZER

De hoofdstukken 2, 3 en 4 kennen een vergelijkbare opzet. Elke hoofdstuk start met een korte introductie waarin de thematiek wordt geschetst aan de hand van kernvragen. Daarna volgen voorbeelden van aanpakken uit de dagelijkse opleidingspraktijk. Die voorbeelden zijn afkomstig uit het mbo, vmbo, de educatie en het hbo. Aansluitend vindt vanuit de CLOP-optiek reflectie plaats op de voorbeelden. De thema's/kernvragen en dilemma's vormen daarbij het aangrijpingspunt. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van de belangrijkste uitkomsten, tips en aanbevelingen. In het slothoofdstuk (5) blikken we terug op de titel *Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...* en geven we bij wijze van samenvatting de voornaamste kernpunten van deze publicatie.

MET DANK AAN

We zijn alle collega's en medewerkers aan de CLOP-trajecten die de moeite hebben genomen samen met ons te reflecteren op hun eigen praktijk, heel erkentelijk. Een aantal personen willen we in het bijzonder bedanken voor hun adviezen en commentaar: Lia Lauppe en Sjef van Duffelen (Nova College, Laboratoriumopleidingen), Arjen Boonstoppel (Nederlandse Volleybalbond) en Margret Bleyendaal (ROC Midden Nederland Unit Zorg & Welzijn). Speciale dank zijn we last but not least verschuldigd aan onze CINOP-collega's uit de werkkring 'Leren en Programmeren': Elly de Bruijn, Joke Huisman, Alie Kamphuis en Marga Kempers.

Joke Droste, eindredactie

Pauline van den Born

José Hermanussen

Mirjam Raanhuis

Paula Willemse

December 2004

2

Vormgeving van opleidingstrajecten

Bij het vormgeven van competentiegerichte opleidingstrajecten is het de kunst een goede balans te vinden tussen enerzijds maximale ruimte voor iedere leerling om zijn studieloopbaan vorm te geven en anderzijds de eisen waaraan een opleiding moet voldoen. Het is de kunst om flexibel maatwerk in plaats van standaardprogramma's te realiseren. De opleiding moet een sterke relatie met de beroepspraktijk hebben. Er moet een krachtige leeromgeving zijn die actief leren in plaats van reproductief leren ondersteunt.

De uitdaging bij het vormgeven van opleidingstrajecten is aan de ene kant het leggen van de relatie tussen de wensen en mogelijkheden van leerlingen en de maatschappelijke eisen en de kwalificatiestructuur. Aan de andere kant gaat het ook om het vinden van een evenwicht tussen relevante leeractiviteiten en de efficiëntie van de schoolorganisatie.

Opleidingen moeten organiseerbaar en betaalbaar blijven. De vergroting van de efficiëntie die daar voor nodig is, moet vooral gezocht worden in een goede selectie van activiteiten die echt relevant zijn voor het leerproces, leidend naar een competente beroepsbeoefening of maatschappelijk functioneren. De hoofdvraag die daarom in dit hoofdstuk centraal staat, is:

Hoe kun je binnen competentiegerichte leren en opleiden de opleidingstrajecten vormgeven?

Wanneer de vernieuwing start op het niveau van de branche of de sector is je startvraag of de huidige opleidingsstructuur moet blijven bestaan.

Op het niveau van een afdeling of opleiding start de vormgeving van het opleidingstraject vanuit de ordening van doelen en inhouden.

Drie structureringslijnen vormen de basis voor een ordening van opleidingstrajecten: de integrale lijn, de kennis- en vaardighedenlijn en de studieloopbaan- en reflectielijn.

In paragraaf 2.2 t/m 2.5 schetsen we de lijnen, hun onderlinge relaties en besteden uitgebreid aandacht aan de keuzen die er te maken zijn bij de ordening en vulling van de lijnen.

De voorbeelden uit de CLOP-trajecten illustreren vele beslispunten en varianten. Zowel vanuit het perspectief van de structurerings- en ordening van de inhouden in de lijnen, als

vanuit het perspectief van de studieloopbaanbegeleiding van de leerlingen krijgen de volgende kernvragen van opleidingsinstellingen specifiek aandacht.

KERNVRAGEN

1. Hoe zorg je ervoor dat je individuele leerroutes kunt realiseren?

De kernvraag bij de programmering van het aanbod is: welke leersituaties zijn wenselijk en welke opleidingsorganisatie is het meest optimaal om de – bij het ontwikkelingsproces van de leerlingen passende en dus in principe verschillende – leerroutes ook feitelijk mogelijk te maken? Hierin zijn verschillende invalshoeken mogelijk. Het ontwerpen van competentiegerichte opleidingstrajecten kan starten bij de – door de Kbb's of andere instanties gegeven – competenties, deze vervolgens uitwerken en vandaaruit het opleidingstraject gaan invullen. Het ontwerp kan ook starten bij de vraagsturing; kijken wat er aan aanbod nodig is, om met elke leerling een passend leertraject uit te zetten. In het opleidingsontwerp moeten beide uitgangspunten bij elkaar komen.

Opleidingstrajecten moeten zo flexibel zijn dat ze keuzemogelijkheden bieden. Hoe je op verschillende manieren keuzen in de opleidingsstructuur kunt inbouwen, wordt beschreven in paragraaf 2.1. Bij de structuur voor de keuzen in opleidingstrajecten staan we stil in paragraaf 2.2. De verdere invulling van die opleidingstrajecten met keuzen naar flexibiliteit naar tempo en inhoud, de leerweg of de omvang van het binnen- of buitenschools leren en de wijze waarop er getoetst wordt, komt aan de orde in paragraaf 2.4. Paragraaf 2.5 besteedt tot slot aandacht aan individuele begeleiding en sturing van het leren. Er worden daarin voorbeelden gegeven van sturing vanuit de loopbaanbegeleiding en het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) van leerlingen.

2. Hoe krijgt 'integraal' leren vorm?

Het onderwijs moet leerlingen de competenties laten ontwikkelen waar ze in de beroeps- of opleidingspraktijk of maatschappelijke praktijk ook echt iets mee kunnen.

Opleidingstrajecten dienen daarom gecentreerd te zijn rond authentieke beroeps- of maatschappelijke taken en voor een aanzienlijk deel in de authentieke (beroeps)praktijk te worden uitgevoerd. Competentiegericht leren vraagt om leren van geheel naar deel naar geheel.

Niet starten met het leren van de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn, maar starten met de beroepstaak en vervolgens nagaan wat de leerling nog moet leren om handelingsbekwaam die taak uit te kunnen voeren. Daarbij gaat het ook niet alleen om de vaktechnische en instrumentele competenties, maar ook over sociale, communicatieve,

organisatorische vaardigheden en leervaardigheden. Bovendien gaat het om het integreren daarvan tot competent handelen en identiteitsleren (dus internaliseren).

Belangrijk is dat het 'doen' weer centraal staat; uiteindelijk gaat het om het handelen in de beroepspraktijk. Ook op deze manier hebben we het over een integraal leerproces van doen/ervaren, reflecteren, kennis verwerven en toepassen. Dé manier om integraal leren te realiseren is het werken met opdrachten door leerlingen. Relatief omvangrijke integrale opdrachten, gericht op het uitvoeren van beroepstaken, maken de kern van het opleidingstraject uit.

Het kader voor de opbouw van de opleidingstrajecten wordt beschreven in paragraaf 2.2. Hoe je die opleidingen op kunt bouwen aan de hand van integrale opdrachten, komt aan de orde in paragraaf 2.3. En paragraaf 2.5 besteedt aandacht aan het stimuleren van integraal leren door reflectie en begeleiding, waarbij de leerling gevraagd wordt een verbinding te leggen tussen de verschillende opleidingselementen.

3. Hoe verhouden de verschillende onderdelen van het opleidingstraject zich tot elkaar?

In competentiegericht onderwijs staat de sturing van de leerling vanuit zijn persoonlijk ontwikkelingsplan centraal. De competentieontwikkeling van de leerling vindt plaats binnen in een zo veel mogelijk authentieke (beroeps)omgeving. De praktijk, ofwel de taken die een leerling wil leren uitvoeren, bepaalt/bepalen de inhoud van het leren. Verder gaan we er ook van uit dat het onderwijs een taak heeft in het op een systematische manier aanleren van theorieën, werkmodellen en vaardigheden die een handelingsbekwame beroepsbeoefenaar nodig heeft. Theorie in beroepsonderwijs vormt de onderbouwing en verantwoording van het praktisch handelen. De vraag is hoe de verschillende programma-elementen zich tot elkaar verhouden en hoe ze op een zo natuurlijk mogelijke manier, maar ook op een efficiënte manier in een onderwijstraject kunnen worden gesitueerd. In paragraaf 2.4 worden enkele voorbeelden gegeven.

Met de bovenstaande ingrediënten zijn inmiddels heel wat scholen aan de slag gegaan om vorm te geven aan nieuw onderwijs. In de verschillende onderwijsvormen, vmbo, mbo en educatie zijn opleidingstrajecten en leersituaties ontwikkeld waarin geprobeerd wordt om bovenstaande uitgangspunten vorm te geven, afgestemd op de mogelijkheden en behoeften van de eigen leerlingen en binnen de mogelijkheden van de eigen organisatie. Vier voorbeelden van competentiegericht onderwijs komen door het hele hoofdstuk heen terug. Daarnaast worden voor een aantal keuzen aanvullende voorbeelden gegeven uit andere onderwijsvernieuwingsprojecten in ROC's en hbo-instellingen.

Voorbeelden

- 1 Nova College, BOL 3- en 4-opleiding Laboratoriumtechniek start vanaf het begin van de opleiding met opdrachtgestuurd onderwijs. De helft van de tijd werken leerlingen in kleine groepjes aan opdrachten door zelfstandig – met een docent of instructeur in een coachingsrol – levensechte opdrachten voor te bereiden, te plannen, uit te voeren en te verantwoorden. In de andere helft van de week volgen ze ondersteunende lessen en trainingen. In het tweede jaar krijgen ze een periode BPV; het derde en vierde jaar wordt grotendeels in de BPV gedaan, met één dag school per week.
- 2 Een sportbond (de Nederlandse Volleybalbond/NeVoBo) die opleidingen voor trainers uitvoert (op verschillende niveaus) zet de proeve van bekwaamheid centraal. De aspirant-trainer doet een PvB, vervolgens bepaalt hij samen met een leercoach wat hij nog niet kan en aan welke competenties hij nog moet werken. De NeVoBo heeft een scala aan opdrachten ontwikkeld aan de hand waarvan verschillende trainerscompetenties ontwikkeld kunnen worden. De bond biedt ook de nodige cursusdagen en workshops aan om kennis en vaardigheden te verwerven. In principe bepaalt de cursist zelf waarvan hij gebruik maakt en ook wanneer hij klaar is om een afsluitende PvB te doen.
- 3 ROC Zadkine heeft voor de educatietrajecten een op de doelgroep toegesneden onderwijsmodel ontwikkeld voor competentiegericht leren en opleiden. Het model is reeds in een aantal pilots uitgeprobeerd. Het gaat om een groep cursisten met een zeer laag niveau. Het programma is gericht op handelingsituaties in het maatschappelijk of beroepsmatig functioneren. Het is competentiegericht en geïntegreerd van opzet. Het programma is contextrijk. Alle programma's zijn dual van opzet: de praktijk – in de vorm van buitenschoolse opdrachten, praktijksimulaties en stages – vormt een onlosmakelijk deel van het programma.
- 4 Vmbo De Koogmolen. Vier jaar geleden is de afdeling Bouwtechniek van vmbo De Koogmolen in Purmerend overgeschakeld op het pedagogisch-didactisch concept van de werkplekkenstructuur (WPS). Het concept is ingevoerd in de bovenbouw bij respectievelijk de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg. De Koogmolen streeft ernaar dat kleine, vaste docententeams, binnen de gestelde kaders, verantwoordelijk zijn voor het gehele onderwijstraject van een groep leerlingen en dat zij een relatief grote regelvrijheid hebben in de organisatie en uitvoering van het onderwijs.

2.1 De structuur van de opleiding

De eerste vraag die men zich kan stellen is of de bestaande opleidingsstructuur in de sector gehandhaafd moet blijven. Er zijn enkele ontwikkelingen die deze vraag relevant maken: de nieuwe kwalificatieprofielen, met soms een andere indeling van kwalificaties, de rechten van vmbo'ers met een kaderleerweg of een gemengde leerweg om in niveau 4 in te stromen, afspraken met het regionale vmbo om de instroom vanuit het vmbo in de niveau 1- en 2- opleidingen te flexibiliseren. Het is ook zinvol je af te vragen wat voor leerlingen en bedrijfsleven interessante toekomstige kwalificatie-eenheden zijn. Kan de vraag naar bijvoorbeeld breder opgeleide technici niet heel goed worden verbonden met

de bredere oriëntatie van sommige jongeren? Dat pleit voor een – in ieder geval bij de start – breder instroomprofiel. Zeker met de huidige terugloop van leerlingen loont het de moeite om te kijken of met een verbreding ook een efficiëntieslag gemaakt kan worden.

In de laboratoriumopleidingen van het Nova College is gekozen voor één opleiding voor niveau 3 en 4 en voor de verschillende specialisaties. In de loop van het eerste jaar wordt – aan de hand van een beperkte differentiatie en de formatieve beoordeling daarvan – aan leerlingen een bindend advies gegeven over het doorgaan op niveau 3 of 4. In dat jaar maken leerlingen – na een oriëntatie in verschillende richtingen – ook een keuze voor een specialisatie.

De vraag leeft hoe belangrijk een functiegerichte opleiding nog is, omdat de daarvoor benodigde kennis wel vanuit het bedrijf geleerd kan worden en ook omdat kennis steeds verouderd. Leerlingen dienen *die* competenties aan te leren waarmee zij na de opleiding in staat zullen zijn snel en flexibel bij te leren. Beroepsbeoefenaren moeten bovendien kunnen samenwerken met mensen uit andere vakrichtingen. Soms wordt een beroepsbeoefenaar geacht om competenties vanuit meer vakrichtingen te combineren. (Bijvoorbeeld de elektrotechnicus die thuis moet zijn op onderdelen van werktuigbouw, besturingstechniek en installatietechniek of de welzijnswerker die sportactiviteiten met jongeren moet kunnen organiseren). Een andere keuze is om meer diversiteit te creëren in de beroepsperspectieven waarvoor opgeleid wordt.

⁶ Zie ook: Born, P. van den en Janmaat, H. (2004). *Koersbepaling herontwerp BOL 4 opleidingen techniek*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Keuzen zijn bijvoorbeeld⁶

a. Handhaven of doorbreken van bestaande vakrichtingen

Hierbij gaat het erom op welk niveau het herontwerp en de vernieuwing van opleidingen plaatsvindt: op het niveau van de afdeling of branche of op het niveau van de sector als geheel. Dit biedt een beter kader om docenten en leerlingen met elkaar samen te laten werken, om gezamenlijke multidisciplinaire projecten aan te bieden of om een grotere variatie aan afstudeerdifferentiaties mogelijk te maken.

In principe zijn de volgende leerroutes mogelijk:

- van *smal naar smal* (bijvoorbeeld instroom in werktuigbouwkunde, uitstroom in één van de werktuigbouwdifferentiaties);

- *van smal naar breed* (instroom in de bouwkundeopleiding; uitstroom naar eigen keuze in te vullen), specialistisch (bijvoorbeeld sterkteberekening of presentatie van bouwontwerpen middels video en maquettes) of generalistisch (bouwmanagement met onderdelen uit bedrijfskunde, installatietechniek, elektro of een commercieel beroep in de bouw met onderdelen vanuit handel);
- *van breed naar smal* (instroom bijvoorbeeld in een breed eerste jaar Zorg-Welzijn, waarna een keuze voor één van de beroepsrichtingen of differentiaties plaatsvindt);
- *van breed naar breed* (instroom in een economiebreed eerste jaar of semester; vervolgens een keuze voor bijvoorbeeld bedrijfsadministratie of logistiek/fysieke distributie en in de uitstroombestand verschillende branchedoorbreekende keuzen mogelijk maken).

Een voorbeeld van breed naar breed is Technodesign, Da Vinci College. In 'Techno Design' is een range van oude opleidingen (werktuigbouw, elektrotechniek en bouw) op nieuwe wijze samengebracht onder de werelden: Energie & Constructie, Mobiliteit & Transport en Bouwen, Wonen & Infrastructuur. Het zijn brede opleidingsdomeinen met daarbinnen individuele opleidingstrajecten met een eigen uitstroombestand.

b. Invoering van een major-minor systematiek

De vraag kwam al aan de orde of het zinvol is om opleidingen één op één te blijven koppelen aan de huidige kwalificaties. Wanneer men kiest om (bij aanvang) verbrede – niet aan één beroep gekoppelde – opleidingen aan te bieden met daarin een aantal keuzemomenten en uitmondend in een groter aantal uitstroombestanddifferentiaties, dan kan die verbrede opleiding zowel branchegebonden als brancheoverstijgend zijn. Voor een deel van de leerlingen en bedrijven zou het aantrekkelijk zijn om te starten met een brede opleiding en vervolgens in combinatie tussen BPV en school specialisatiekeuzen te kunnen maken. Zo is het mogelijk om mensen op te leiden die zowel de brede basis hebben, om later flexibel inzetbaar te zijn op de arbeidsmarkt als meer specialistische competenties. Denk bijvoorbeeld aan de bouwkundige, die brede competenties heeft op het gebied van bouwtekenen, aangevuld met een specialisme maquettebouw of interieurontwerp; of aan een sociaal-pedagogisch werkende in de gehandicaptenzorg met verpleegkundige vaardigheden of aan de bedrijfsadministrateur met een ICT-specialisme. Dit soort specialisaties kunnen bijvoorbeeld op sectorniveau of zelfs op ROC-niveau aangeboden

worden in de vorm van een ‘minor’ van bijvoorbeeld een half jaar, te volgen in de laatste helft van de opleiding.

c. Nieuwe branchedoorbreekende opleidingen of projecten

We zien voorbeelden in de techniek (bijvoorbeeld Axis) van nieuwe opleidingen die met de traditionele, technische vakrichtingen gecombineerd worden (bijvoorbeeld mechatronica, pop- en mediatechniek, techniek en designopleidingen). In het hbo – en op kleinere schaal ook in het mbo – zijn opleidingen aan het ontstaan waarin techniek gecombineerd wordt met andere sectoren, zoals technische bedrijfskunde (techniek en bedrijfskunde), human technology (techniek, zorg en marketing) en industrieel design (techniek en kunst).

Een echte vrijheid van keuze in breedte en diepte, door bijvoorbeeld deelkwalificaties of competenties uit verschillende opleidingen te combineren, is op basis van de huidige regelgeving (nog) niet mogelijk. Met enige creativiteit kan – zeker in de niveau 4-opleidingen – wel een zekere variatie aan leerroutes worden ingericht.

Voor leerlingen die een duaal traject volgen, zijn de keuzen per definitie beperkter, omdat de opleiding gekoppeld is aan hun baan. Maar ook zij zouden – op grond van hun ambities – samen met hun werkgever kunnen opteren voor een specialisatie of verbreding van hun competenties. Zij zouden dan de gelegenheid moeten krijgen om de daarbij behorende beroepstaken in het eigen bedrijf, als stage in een ander bedrijf of in een simulatiesituatie in de opleiding uit te voeren.

2.2 Structureringslijnen als ordeningsprincipe van het opleidingstraject

Bij competentiegericht leren past geen onderwijsmodel waarin het aanbod qua inhoud en structuur vast ligt en waarin leerlingen ‘ingepast’ worden.

Voorbeeld: “Leerlingen moeten een voorschakelprogramma volgen, zodat ze bij de start van het schooljaar voldoen aan de instroomeisen.”

7 Bie, D. de en Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. Zie ook Onstenk, J., Bruijn, E. de en Berg, J. van den (2004). *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden : Achtergronden en theoretische verantwoording*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Ook is de programmering aan de hand van de traditionele vakdisciplines of aan de hand van het onderscheid theorie-praktijk niet adequaat voor competentiegericht opleiden. Er is dan immers geen sprake van integraal opleiden in de beroepscontext.

We moeten dus zoeken naar vormen van programmering en onderwijsorganisatie die wel voldoen aan de eisen die competentiegericht opleiden stelt:

- integraal leren: koppeling theorie en praktijk; met inzet van kennis, vaardigheden en attitude;
- in een (beroeps)context;
- vraaggestuurd;
- flexibel maatwerk mogelijk;
- ontwikkelingsgericht, met een concentrische of lineaire opbouw in de competentieontwikkeling.

In alle CLOP-innovatiearrangementen blijkt een opbouw van de opleiding via een systematiek met drie structureringlijnen, een variant op de vijf leerlijnen van De Bie en De Kleijn⁷, een goed vertrekpunt.

STRUCTURERINGSLIJNEN ALS KADER

Om te beginnen starten we met de manier waarop inhoud geordend wordt in het opleidingstraject. Daarbij gaan we ervan uit dat in een goed leerproces verschillende soorten leeractiviteiten nodig zijn en dat er verschillende startpunten mogelijk zijn.

Een competentiegericht opleidingstraject bouwen we op uit drie lijnen:

DE INTEGRALE LIJN

Deze lijn vormt de kern van de opleiding en stuurt de beroepscompetentieontwikkeling aan. De leerling werkt op school (in een simulatie) en/of in een eigen bedrijfje van de school of in de BPV aan omvangrijke integrale opdrachten of aan problemen uit de maatschappelijke context en krijgt daarbij coaching.

De doelstelling is vanaf de start van de opleiding al met levensechte beroepsproblemen te leren omgaan in een oefen- en experimenteersituatie en in de echte, authentieke (beroeps)situatie. Het principe is dat leerlingen al doende beroepstaken leren uitvoeren. Ze doen dat aan de hand van integrale opdrachten, met inzet van de benodigde kennis, vaardigheden en attitudes en vanuit het principe 'van geheel naar deel'. De praktijk is leidend, theorie heeft een ondersteunende of verdiepende rol, bedoeld om met steeds meer 'verstand van zaken' te kunnen handelen en je handelen te kunnen verantwoorden.

DE KENNIS- EN VAARDIGHEDENLIJN

Parallel aan de integrale lijn is er een ondersteunende lijn met cursussen en trainingen (lessen, workshops enzovoort). In deze lijn wordt er uitvoeriger dan in de integrale lijn kan, stilgestaan bij de achterliggende theorie en denkmodellen, opdat de leerling weet waarom hij oplossingen kiest en ook vaardigheden die een wat langere inoefentijd vergen, kunnen hier getraind worden.

Het is niet de bedoeling om in deze lijn toch nog alle traditioneel gebruikelijke vakken te plaatsen, maar om thematisch bepaalde kennis en vaardigheden te behandelen ter ondersteuning van de integrale leerlijn en ten behoeve van de reflectielijn. De relatie met de integrale lijn moet duidelijk blijven.

DE LOOPBAAN- EN REFLECTIELIJN

Naast de integrale lijn en de kennis- en vaardighedenlijn loopt een lijn waarin de persoonlijke (loopbaan- en ambitie)ontwikkeling van de leerling centraal staat. Het leren van de leerling wordt gestuurd door zijn POP; zijn voortgang en resultaten worden bijgehouden in een portfolio. De doelstelling van deze lijn is greep krijgen op het eigen leer- en ontwikkelproces en het betekenis geven daaraan. Via individuele gesprekken met een trajectbegeleider en in tutorgroepen vindt (extra) reflectie plaats op het leren van de competenties en het verloop van het opleidingstraject op school en in de bedrijven. Vaak krijgt hier ook de reflectie op de attitudeaspecten in de opleiding een belangrijk accent.

	Doel	Invulling in het opleidingstraject (voorbeeld)
Integrale lijn	<ul style="list-style-type: none"> • Al doende competenties verwerven • In een authentieke context • Verantwoord leren handelen • Integraal • Met een product dat er toe doet 	Integrale opdrachten of projecten vormen samen de integrale lijn.
Studieloopbaan- en reflectielijn	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectie • Evalueren en sturen van het eigen ontwikkelingsproces 	Een doorlopende reflectieve lijn wordt gerealiseerd door de leercoach of de tutor- of coachingsgroep.
Kennis- en vaardighedenlijn	<ul style="list-style-type: none"> • Leren van theorie, werkmodellen en vaardigheden 	In deze lijn worden via colleges, workshops en clinics kennis en vaardigheden aangeboden die niet in de eerste twee geleerd kunnen worden.

Figuur 2: De lijnen van een CLOP-opleidingstraject

Over het algemeen zal de verhouding tussen de lijnen aan het begin van de opleiding er anders uitzien dan aan het eind van de opleiding. De mate waarin er een aparte kennis- en vaardighedenlijn nodig is, zal van opleiding tot opleiding verschillen.

Voorbeeld grofmazig opleidingstraject Landstede

Opbouw	Leerjaar 1 of fase 1				Leerjaar 2 of fase 2				Leerjaar 3 of fase 3			
Integrale lijn	Beroeps-producten	35%	Beroeps-producten	40%	Beroeps-producten	65%	Beroeps-producten	65%	Beroeps-producten	80%	Beroeps-producten	90%
Kennis-/vaardighedenlijn	Training/cursus	40%		40%		20%		20%		5%		0%
Studieloopbaan-/reflectielijn	Reflectie-opdracht	10%		10%		10%		10%		10%		5%
	Assessment/inta-ketoetsen	15%		10%		5%		5%		5%		5%

Afhankelijk van de studieloopbaankeuzen van de leerling krijgen de lijnen per leerling uiteindelijk op een verschillende wijze invulling.

2.3 De vulling van de integrale lijn: opdrachten als motor voor het leren

Sturend element in het opleidingstraject is aan de ene kant de studieloopbaan- en reflectielijn als rode draad aan de hand waarvan de leerling zijn opleiding vormgeeft. Aan de andere kant stuurt de integrale lijn, waarin die competenties ontwikkeld worden die nodig zijn voor het uitvoeren van taken in de (beroeps)praktijk. De kennis- en vaardighedenlijn vervult in principe een ondersteunende functie.

De docent kan het beste sturing geven aan het leerproces door de leerling opdrachten voor te leggen; te laten leren door 'te doen'. De integrale opdracht geeft het doel en het product aan en geeft daarmee het kader, het doel en de context aan voor de uitvoering van leeractiviteiten. Het geeft een doel aan het leren van theorie, het oefenen van vaardigheden en dergelijke. De opdracht zet de leerling aan het werk; wat inhoudt dat hij degene is die verantwoordelijk is voor de uitvoering en het resultaat.

Voorbeelden van opdrachten

- Maak een marketingplan voor slager Pieterse
- Maak een ontwerp voor een rotonde op het kruispunt X
- Voer een training uit en vraag feedback aan de spelers
- Schrijf een observatierapport over een cliënt van de instelling waar je werkt
- Voer een oudergesprek met de leerkracht van de basisschool van je kind
- Zoek uit hoe een viertaktmotor werkt (opdracht waarmee literatuurstudie en het volgen van lessen aangestuurd wordt) en geef een diagnose voor de volgende vier storingen...

Met dit soort opdrachten is de basis gelegd voor een krachtige leeromgeving; dat wil zeggen dat ze uitdagend zijn en zowel geschikt zijn om ervaring op te doen als om er kennis, vaardigheden en attitudes mee te leren. Er is ook een context aangegeven: het gaat immers niet om een abstract product, maar om iets dat ook moet functioneren in die context. Theorielessen, leerboeken, praktijktrainingen en dergelijke zijn instrumenten om de opdracht te kunnen uitvoeren en krijgen daarmee 'zin'. Opdrachten staan op schrift (of op de computer) en geven daarmee de leerling duidelijkheid over wat van hem verwacht wordt en waarop hij wordt beoordeeld.

In beroepsonderwijs en educatie ligt het voor de hand om de opdrachten te ontleen aan de kerntaken en kernopgaven in de beroepspraktijk of de maatschappelijke 'praktijk' van leerlingen. Zo leren ze die competenties te ontwikkelen die ze ook daadwerkelijk in hun (toekomstige) praktijk nodig hebben en ze te oefenen in een zo levensecht mogelijke context.

Werken met opdrachten als belangrijkste sturingsinstrument houdt ook in dat je een aantal bestaande onderwijszekerheden overboord zet. Bijvoorbeeld het automatisme om theorie en praktijklessen aan te bieden gericht op het leren 'voor later', omdat de school de kennis en vaardigheden voorwaardelijk vindt voor een latere toepassing.

Het werken met een opdracht is een manier om vorm te geven aan het 'leren vanuit een leervraag'. De opdracht wekt de ambitie tot leren, doordat de leerling merkt wat hij nodig heeft om tot een goed resultaat te komen. De leerling formuleert wat zijn ambitie is, wat hij wil bereiken. Samen met de begeleider zoekt hij uit wat hij al wel kan en wat hij nog moet leren. Vervolgens bedenkt of zoekt de docent (en in een latere fase de leerling zelf) een opdracht waarmee hij dat kan leren.

Werken met opdrachten betekent niet dat de leerling een passieve consumerende rol speelt. Integendeel, het is de (beroeps)praktijk zelf die de uitdaging levert om taken of handelingen te kunnen uitvoeren. Door de confrontatie met de praktijk wordt de leerling

gemotiveerd om taken goed te leren uitvoeren. De opdracht stimuleert hem én geeft hem de ruimte om daar zelf mee aan de slag te gaan.

BEROEPSPRODUCTEN ALS CONCRETISERING VAN KERN TAKEN EN COMPETENTIES

Bij de ontwikkeling van leertrajecten hebben we altijd te maken met de beroepstaak; de kerntaak en de competenties die een beroepsbeoefenaar moet hebben om die taak uit te voeren. De beroepstaak vormt het doel én de context voor het ontwikkelen van competenties. In een kerntaak (uit het kwalificatieprofiel van het Kbb) is meestal een aantal 'beroepsproducten' te onderscheiden.

Per beroepsproduct wordt bekeken welke relevante competenties daarvoor nodig zijn (vaktechnische, sociaal-communicatieve, organisatorische). Daarvan wordt afgeleid welke elementen in het proces of in het product van de opdrachten terugkomen. Veel opleidingen kiezen ervoor de integrale lijn van de opleidingstrajecten op te bouwen vanuit de beroepsproducten. De term 'beroepsproduct' wordt heel ruim gebruikt. Het gaat zowel om producten (een zorgplan of onderzoeksrapport) als om diensten (advies- en verkoopgesprekken voeren). Een matrix geeft een goed beeld van waar de verschillende competenties met name aan bod kunnen komen en helpt om bij het uitwerken van de opdrachten per beroepsproduct een aantal competenties specifiek aandacht te geven. Opdrachten worden ontleend aan beroepsproblemen of beroepsproducten én aan de competenties die ermee geleerd moeten worden. Om opdrachten te maken is het handig om een competentiematrix te maken.

Voorbeeld Managementassistentopleiding Landstede Zwolle

Kerntaak Post en Archief	Beroepsproduct Post inkomend	Beroepsproduct Post uitgaand	Beroepsproduct Archief beheren/ gebruiken	Beroepsproduct Archief ontwerpen
	Ontvangst Registratie Bewerking Interne distributie Voortgangscntrole Opslag inkomende post	Registratie Interne distributie Externe distributie Opslag uitgaande post		
Competenties				
• <i>Vakmatig/methodisch</i>				
Archief opzetten, beheren, optimaliseren			X	
Inkomende/uitgaande post afhandelen	X	X		
• <i>Bestuurlijk, organisatorisch, strategisch</i>				
Werkzaamheden plannen	X	X		
Omgaan met vertrouwelijke informatie	X		X	
Samenwerken met interne en externe relaties				
Leiding geven dagelijkse werkzaamheden			X	
Handelen naar verantwoordelijkheid/ bevoegdheid	X	X	X	X
Prioriteiten stellen, overzicht bewaren	X	X	X	X
Betekenis gegevens en info wegen	X			
Anticiperen op acties/verplichtingen management	X	X		
• <i>Sociaal- communicatief</i>				
Overleggen/afstemmen met collega's				
• <i>Leer-/ontwikkelingscompetenties</i>				
Eigen handelen evalueren en afstemmen	X	X	X	X
Feedback op eigen functioneren vragen/ontvangen	X	X	X	X
Vakkennis en ontwikkelingen bijhouden	X	X	X	X

Opdrachten voor het beroepsproduct Archiefbeheer zouden kunnen zijn:

1 Ontwerp voor jezelf – voor gebruik bij je opleiding – een archiefindeling voor alle stukken die je in de loop van de opleiding krijgt en maakt.

En iets complexer:

2 Je gaat – voor en in overleg met een medewerker voor wie je werkt – zijn digitale archief opschonen.

Een reeks van opdrachten (of projecten) waarmee leerlingen in principe een bepaalde (beroeps)taak kunnen leren, kan verschillend zijn opgebouwd.

Globaal gezien zijn de – op de uitersten geformuleerde – keuzemogelijkheden:

- a De opdrachten hebben betrekking op steeds complexere taken of beroepssituaties (contexten). Leerlingen doorlopen de opdrachten in een min of meer vaste volgorde. Een leerling die bepaalde taken al beheerst, kan op een hoger niveau insteken. De beoordeling wordt vooral ontleend aan de uitvoering van de beroepstaak.
- b Er ligt een reeks van opdrachten die op verschillende aspecten van de beroepstaak en/of op verschillende contexten betrekking hebben. In de ene opdracht ligt het accent op bepaalde competenties. In een volgende opdracht weer op andere. De leerling bepaalt samen met de leercoach/tutor welke opdrachten hij gaat doen om de vereiste competenties te ontwikkelen. De beoordeling is vooral gekoppeld aan de ontwikkeling van de verschillende competenties. De competenties ontwikkel je door het werken aan diverse (beroeps)producten.

In het eerste geval is er sprake van een meer aanbodgestuurde, in het tweede van een meer vraaggestuurde programmering. De keuze is afhankelijk van de onderwijsvisie en van de aard van de opleiding. Vanzelfsprekend is er een mix mogelijk.

Ook zal bepaald moeten worden of leerlingen steeds aan één opdracht tegelijk werken en dus de ene na de andere doen, of dat zij tegelijkertijd met twee of meer opdrachten – die op verschillende (beroeps)taken betrekking hebben – aan het werk kunnen zijn.

2.4 De opbouw en vulling van de kennis- en vaardighedenleerlijn

Veel sectoren van ROC's en hbo-instellingen zullen ervoor kiezen om bepaalde kennis te behandelen en vaardigheden klassikaal te oefenen min of meer apart van de integrale praktijkopdracht. De leerling heeft bepaalde omschreven kennis en vaardigheden nodig om een kerntaak 'met verstand van zaken' te kunnen uitvoeren. De school biedt een aantal lessen, colleges, ICT-programma's of een workshop om deze dingen te leren. Het gaat daarbij om kennis en vaardigheden die te complex of te lastig zijn om ze al doende te leren, waar een dieper inzicht voor nodig is of die op een hoger abstractieniveau zitten. Voor een deel zullen de lessen dezelfde inhoud hebben als de theorielessen en vaardigheidstrainingen van vroeger. Wat fundamenteel anders is, is dat bij de invulling niet gestart wordt vanuit het vak, maar vanuit de beroepstaak en de integrale opdrachten. Het gaat niet om het illustreren van de theorie met praktijkvoorbeelden, maar andersom, om

concepten en werkmodellen op te doen waarmee je een beroepstaak beter kunt leren uitvoeren.

Voorbeeld trainersopleiding Nederlandse Volleybalbond

De inhoud en de vorm van de kennis- en vaardighedenlijn worden ontwikkeld via de volgende stappen:

- per kerntaak bedenken van opdrachten waarmee de beoogde competenties kunnen worden ontwikkeld;
- voor die opdrachten samen omschrijven welke kennis, vaardigheden en attitudes daarvoor nodig zijn;
- aangeven in welke lijn (integrale, kennis- en vaardighedenlijn, studieloopbaan- en reflectielijn) deze geleerd kunnen worden;
- in de kennis- en vaardighedenlijn clusteren van de genoemde inhouden in thema's;
- per thema bedenken, in welke vorm, met welke omvang en door wie (welke deskundigheid) dit het best kan worden aangeboden.

Welk type leerstof in de flankerende lijn	Vorm (ter keuze)
<p>Vaardigheden</p> <p>Wanneer oefening nodig is op de technisch juiste, systematische, geïntegreerde, verantwoorde en gerichte uitvoering van</p> <ul style="list-style-type: none"> • communicatieve, sociale, coachingsvaardigheden • technisch-instrumentele vaardigheden 	<p>Training</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Intensief (bijvoorbeeld eendaagse clinic) of 2 Extensief (bijvoorbeeld 1 avond per maand gedurende een jaar) <p>Door:</p> <p>Setting/plaats/tijdstip/omvang:</p>
<p>Theorie</p> <p>Wanneer het gaat om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • moeilijke of complexe stof • specialistische kennis • systematische behandeling van werkmodellen • stimuleren van interesse voor een nieuwe techniek/werkmethode/middel <p>Hulpvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan de stof individueel geleerd worden? • Is er een docent bij nodig? • Is het efficiënt of wenselijk om samen met medecursisten te leren? 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Cursus of werkcollege (collegeachtige lessenreeks) 2 Workshop (van 1 dagdeel of van een aantal dagdelen) 3 Video met bijbehorende opdracht 4 Multimediaal leermiddel 5 Boek/artikel met bijbehorende opdracht <p>Door:</p> <p>Setting/plaats/tijdstip/omvang:</p>

In de opleidingen op een hoger niveau (niveau 4 mbo, hbo) zal het vaker nodig zijn om bepaalde theoretische kennis apart te behandelen. Op de lagere opleidingsniveaus geldt het vooral voor het inoefenen van vaardigheden.

Die workshops of lessen kunnen ten opzichte van de integrale praktijkopdrachten een verschillende status hebben; bijvoorbeeld als voorwaardelijk, als keuze- of als verplicht onderdeel.

In principe zouden dit soort theorie- en vaardigheidsonderdelen niet apart getoetst hoeven te worden; ze zijn immers nodig voor het kunnen uitvoeren van de integrale opdrachten. In de praktijk is het soms nodig ze wel te toetsen, als je – vanwege het belang ervan – zeker wilt zijn dat leerlingen ze beheersen en ze niet (geheel) aan bod komen in de integrale opdrachten (voorbeeld: het beheersen van EHBO-kennis en -vaardigheden door de sporttrainer).

DE ORDENING VAN CURSUSSEN EN TRAININGEN: INTENSIEF OF SPREIDEN IN DE TIJD

Lessen, workshops, clinics, gastlessen en dergelijke kunnen kort en intensief zijn (bijvoorbeeld één dagdeel); ze kunnen ook als lessenserie of collegereeks een aantal weken of een periode duren met een omvang van 1 à 2 uur per week, afhankelijk van de inhoud. Ook hiervoor geldt dat duidelijk moet zijn wat de leerling hier kan leren; wat kan hij na afloop? De theorie en vaardigheden worden dus niet als 'vak' aangeboden (bijvoorbeeld Nederlands), maar als leeractiviteit met een omschreven doel (bijvoorbeeld 'schrijven van een rapportage' of 'mechanica: vectoren, beweging en momenten' ten dienste van de kerntaak 'opslagtechniek' in de logistiek.)

De docent bepaalt de inhoud en de werkwijze. Afhankelijk van de – al dan niet voor ieder verplichte – status van de lessen is er sprake van een verplichte deelname of kan een leerling zich inschrijven op een zelf te bepalen tijdstip.

DE ORDENING VAN VOORWAARDELIJKE KENNIS: VOORAF OF INTEGREREN

Een vraag waar alle opleidingen mee worstelen is: welke kennis, met welke diepgang is nodig om in de praktijk goed te kunnen functioneren? En verwant hiermee: moeten leerlingen om een toepassing te kunnen begrijpen de eigen opbouw van een vakdiscipline volgen? Hoeveel achtergrondkennis is nodig van bijvoorbeeld het vak scheikunde om milieumaatregelen te kunnen begrijpen en toepassen? Hoeveel theorie en vaardigheden zijn er voorafgaand aan een integrale praktijkopdracht nodig (bijvoorbeeld eerst leren hoe een microscoop werkt, voordat je hem gaat gebruiken)? Kortom: welke kennis is echt voorwaardelijk? Wat opvalt, is dat docenten hierin graag aan de 'veilige' kant gaan zitten en liefst eerst de theorie behandelen en vaardigheden oefenen en liever te veel dan te weinig, vóórdat deze toegepast wordt.

Vanuit het concept van (constructief) competentiegericht leren kan het leren soms net zo goed of zelfs beter starten met het al doende ervaren; in de uitvoering zelf geconfronteerd worden met de noodzaak om bepaalde kennis en vaardigheden op te doen.

Leerlingen moeten dan bijvoorbeeld in de startfase van een integrale opdracht de noodzakelijke kennis verzamelen en gebruiken bij de uitvoering, of moeten een verantwoording of uitleg geven bij het product van hun praktijkopdracht. Theorie heeft in het beroepsonderwijs bijna alleen een ondersteunende en geen eigenstandige functie in de zin van 'academische vorming'.

Een vraag die daarnaast in veel beroepsopleidingen speelt, is hoe burgerschapscompetenties en talen (Nederlands/communicatie, Engels) het best geleerd en begeleid kunnen worden. Voor die burgerschapscompetenties en taal/communicatie die in de praktijk van het beroep aan de orde zijn, zoals samenwerkingsvaardigheden, het schrijven van een rapportage, een verkoopgesprek in het Engels kunnen voeren en dergelijke geldt natuurlijk dat ze het best deel uit kunnen maken van integrale opdrachten, waar nodig met een flankerend aanbod in de kennis- en vaardighedenlijn; voor de talen bijvoorbeeld in een talentencentrum. Burgerschapscompetenties die niet in het beroep spelen, kunnen het best via opdrachten in een passende reële context worden uitgevoerd. In de educatie zijn goede voorbeelden te vinden van competentiegerichte opdrachten in de maatschappelijke praktijk. Belangrijk is dat die opdrachten passen bij de leeftijd en de belangstelling van leerlingen. Een voorbeeld is een project over auto- of brommerverzekeringen of een project waarin vrijwilligerswerk wordt uitgevoerd.

Voorbeeld Moderne Vreemde Talen

De leerling die kiest voor een beroepssector blijkt daarbij zelden uitgesproken beelden over het gebruik van moderne vreemde talen te hebben. Bewustwording van mogelijke toepassingssituaties blijkt dan ook een steeds hoger gewaardeerd onderdeel van moderne vreemde talen leren in het mbo. Zodra die bewustwording plaatsvindt, blijkt de motivatie met sprongen te verbeteren – een belangrijk gegeven, gezien de vele klachten over voor moderne vreemde talen ongemotiveerde leerlingen. Reflecteren op toepassingen van een vreemde taal in het beroep kan natuurlijk optimaal gebeuren, als in geïntegreerde projecten voldoende vreemde-taaltaken opgenomen zijn. Dat vraagt een nauwe samenwerking in het opleidingsteam tussen talendocenten en andere vormgevers van de opleiding.

De taal in de context van het beroep kan op verschillende manieren worden aangeboden:

- het aanbieden van content in de vreemde taal (CLIL); CLIL betekent: 'Content and Language Integrated Learning' kan op verschillende niveaus plaatsvinden. Zo zijn er hele opleidingen die in het Engels gegeven worden (bijvoorbeeld bij de leden van de IBS-Alliance, de alliantie van de International Business Studies in het mbo die hun opleidingen Internationale handel en groothandel in het Engels aanbieden). Ook minder omvangrijke projecten, bijvoorbeeld rond een thema of een afgerond deel van een kwalificatie, worden soms in het Engels vormgegeven door samenwerking van een talendocent met een vakdocent, of in internationale samenwerking met eenzelfde soort leerlingengroep met talendocent en vakdocent.

...

- een buitenlandse stage; vooral in afdelingen Horeca en Toerisme vormen deze stages een belangrijk onderdeel van de opleiding, waarin een groot deel van de vreemde-taalverwerving plaatsvindt. Maar ook in de techniek worden stages steeds vaker in Engels- of Duitssprekende bedrijven gehouden. Meestal wordt de talencomponent daar alleen terloops meegenomen; het Taalportfolio biedt handreikingen om dergelijke stages optimaal te benutten voor effectieve taalverwerving.
- een stage bij een internationaal bedrijf; vooral in de techniek komt het nogal eens voor dat ook in Nederland in een bedrijf een vreemde taal veel gebruikt wordt of zelfs als voertaal geldt.
- contacten leggen met buitenlandse medeleerlingen via e-learning; dit kan gebeuren in CLIL-projecten of in andere vormen van internationale samenwerking. Het LENTEC-project is een voorbeeld waarbij onder andere een Nederlandse groep leerlingen elektrotechniek (Koning Willem I College) met Zweedse leerlingen aan een project werkt waarin de opdracht is, om voor vier vakantiehuisjes de elektriciteitsvoorzieningen te regelen.
- het aanbieden van authentieke lesstof via internet; competentiegericht lesmateriaal dat zelfstandig kan worden gebruikt, richt zich vaak op internet, omdat daar een oneindig aanbod van authentiek materiaal in vele talen te vinden is. Op het ogenblik wordt dit soort materiaal regelmatig in de vorm van Webquests in elektronische leeromgevingen ingezet.

Ook de cursorische lijn kan competentiegericht vormgegeven worden, als de beroepstaken met talencomponent het uitgangspunt blijven: wat kom je tegen aan taaltaken in je beroep? Welke van die situaties wil je kunnen hanteren? Wat moet je daarvoor kunnen (lezen, schrijven, spreken, luisteren?) en op welk niveau? Tegen welke talige problemen loop je dan aan? Op dit punt wordt de werkelijke behoefte aan vocabulaire en grammaticale ondersteuning duidelijk en kan de leerling gericht daarop gaan trainen. Hij heeft daarbij de gekozen beroepstaak met de daarvoor noodzakelijke taalcompetenties dus steeds voor ogen.

Het gebruik van het (Europees gevalideerde) Taalportfolio BVE is een goed hulpmiddel bij een ontwikkelingsgerichte benadering van de leerling. Door middel van individueel assessment bepaalt de leerling: 'wat kan ik al?' en 'wat wil ik nog leren?'. Met behulp van de leermonitor bepaalt hij: 'hoe wil ik dat aanpakken?'

Een krachtige leeromgeving levert daarvoor de authentieke situaties (of simulaties daarvan) en trainingsmogelijkheden. Een krachtige taalleeromgeving kan de vorm hebben van een talencentrum (Language Resource Centre).

DE RELATIE TUSSEN DE LIJNEN

De lijnen krijgen in verschillende onderwijsmodellen een verschillende invulling. Soms zijn de integrale lijn, de kennis- en vaardighedenlijn en de loopbaanreflectielijn nauw met elkaar verbonden (zoals in PGO). De kennis en vaardigheden zijn precies afgestemd op het thema van de integrale opdrachten en maken daar onderdeel van uit.

In andere vormen van opdracht- of prestatiegestuurd werken is er meer sprake van aparte lijnen; er is wel een relatie tussen de kennis- en vaardighedenlijn en de integrale

opdrachten (bijvoorbeeld voorwaardelijk of parallel) maar niet zo direct, niet van week tot week.

Hetzelfde geldt voor de studieloopbaan- en reflectielijn: soms is een tutorgroep direct functioneel voor de uitvoering van de integrale opdrachten (gezamenlijke werkplanning, reflectie op het leerproces en de resultaten). De loopbaan- en reflectielijn kan echter ook een iets lossere, eigenstandige functie hebben.

Voorbeeld van lossere gekoppelde lijnen

Trainersopleiding Nederlandse Volleybalbond: de cursist spreekt met de *leercoach* – aangesteld door de Volleybalbond – af, welke competenties hij nog moet ontwikkelen en welke opdrachten hij daarvoor gaat doen (POP en portfolio). De opdrachten zelf doet hij, onder begeleiding van een *praktijkbegeleider* – ervaren trainer – in de eigen verenigingssituatie. De leercoach bewaakt in bijvoorbeeld maandelijkse gesprekken de voortgang en stelt eventueel het programma van de cursist bij. De leercoach is (mede)beoordelaar van de uiteindelijke PvB. Daarnaast schrijft de cursist zich in voor een of meer *workshops of cursusedagen* die de bond organiseert. Dat is niet verplicht; hij kan zich de beoogde kennis eventueel ook op een andere manier eigen maken.

Elke lijn heeft een eigen 'leerdynamiek' en dat pleit ervoor om – ter voorkoming van het verstoren van die dynamiek – de lijnen enigszins te ontkoppelen. In een opleidingstraject met 'lossere gekoppelde' lijnen wordt van de leerling verwacht, dat hijzelf de inhoud integreert. Dat kan alleen in als daar in de begeleiding (vooral door reflectie) ook aandacht aan besteed wordt. Aan de andere kant is er – zeker in de opleidingen op een lager niveau – veel voor te zeggen om kennis en vaardigheden die daar ook vooral een werkmodelkarakter hebben, direct te koppelen aan een integrale beroepsopdracht.

Voorbeeld van een overzicht van thema's voor een kerntaak in de opleiding voor managementassistente van Landstede, Zwolle

Kerntaak 2: Legt en onderhoudt interne en externe contacten	Periode 1	Periode 2	Enz.
Integrale lijn	<ul style="list-style-type: none"> • werkoverleg • agendabeheer 	<ul style="list-style-type: none"> • werkoverleg • baliegesprek • telefoongesprek • memo maken 	
Kennis- en vaardighedenlijn	<ul style="list-style-type: none"> • Engels • Duits • Spaans • Nederlands correspondentie • Nederlands samenvatten • Nederlands; training gespreksvoering • training ECDL • training tekstverwerken 	Zie periode 1	
Studieloopbaan- en reflectielijn	<ul style="list-style-type: none"> • zelfstandig leren studeren • begeleiding en beoordeling • assertiviteit • etiquette • sociale vaardigheid 		

In dit voorbeeld wordt in de beginfase van de opleiding een vrij groot deel van het traject ingevuld met de kennis- en vaardighedenlijn. De lessen Engels en dergelijke zijn een voorbereiding op latere activiteiten in de integrale lijn.

FLEXIBELE ONDERWIJSTRAJECTEN EN DE INVULLING VAN DE LIJNEN

Een van de grote items waar opleidingen tegenaan lopen, is de vraag hoe je flexibiliteit kunt combineren met het efficiënt organiseren van het onderwijs. Om aan de behoefte van flexibiliteit tegemoet te komen, worden er soms verschillende opleidingstrajecten in het leven geroepen; zoals bijvoorbeeld in de zorg naast een voltijds traject: een verkort traject, een duaal traject en een EVC-traject. Dit soort oplossingen blijkt echter ook weer inflexibel en lastig te organiseren te zijn.

Wat is dan wel een mogelijke oplossing? Integrale opdrachten, in de vorm van probleem-gestuurd onderwijs (PGO), beroepstaakgericht leren (BGL), projecten of opdrachten/prestaties kunnen in principe door leerlingen zelfstandig en dus flexibel worden uitgevoerd. Docenten coachen afzonderlijke (groepjes) leerlingen die met verschillende opdrachten bezig zijn. Er zijn daarbij diverse manieren waarop de ondersteunende lessen en de toetsen flexibel kunnen worden uitgevoerd:

a Het geheel door de opdracht gestuurde model

In dit model worden de integrale lijn en de kennis- en vaardighedenlijn in opdrachten gecombineerd. Leerlingen werken (individueel en in kleine groepjes) zelfstandig aan opdrachten en ook aan de bij een opdracht horende theorie met behulp van schriftelijk of ICT-materiaal. Waar nodig melden zij zich voor het inoefenen van vaardigheden in een praktijklokaal waar zij, onder begeleiding van een instructeur, de betreffende vaardigheden oefenen tot ze die beheersen. De docent heeft alleen een coachende functie. Hij is te consulteren en geeft op afspraak of op aanvraag toelichting. In dit systeem zijn er dus geen klassikale lessen meer, maar is er wel een vrij intensieve begeleiding nodig bij het werken aan opdrachten.

Eventueel kan de coach/tutor in overleg met de leerling bepalen dat deze een opdracht kan overslaan. Leerlingen kunnen in principe op elk moment met een opdracht beginnen en er langer of korter over doen.

b Een combinatie van opdrachten en losser gekoppelde kennis- en vaardigheidslessen

In dit model zijn beide lijnen flexibel: de integrale opdrachten zoals hierboven beschreven en de lessen, workshops of trainingen worden apart aangeboden, losgekoppeld van de integrale opdrachten. Er worden door het jaar heen lessenseries, workshops, clinics en dergelijke aangeboden, waarop leerlingen zich in kunnen schrijven als zij de opdrachten doen, waar ze die lessen voor nodig hebben. De lessen en workshops worden dus wel voor grotere groepen leerlingen uitgevoerd, maar deels in een verschillende samenstelling. Soms zullen leerlingen bepaalde theorie en vaardigheden gehad moeten hebben, voordat ze met een opdracht kunnen starten, soms moet het gelijktijdig, soms maakt het niet uit. Zij zullen daar in hun planning rekening mee moeten houden. Ook maatschappelijke en culturele vorming (MCV) en talen kunnen op deze manier worden gevolgd.

In beide modellen zijn er geen leerjaren meer en geen jaarklassen. Voor de sociale aspecten en voor het 'leren van elkaar' werken leerlingen samen in groepjes aan opdrachten en is er een 'thuisbasisgroep', waarin de studieloopbaanbegeleiding, de

voortgangsbegeleiding en de planning een plek krijgen. In beide modellen en onderdelen is de toetsing flexibel; leerlingen kunnen een onderdeel afsluiten via een portfolio-assessment of proeve van bekwaamheid als ze er aan toe zijn. Organisatorisch moet er – bijvoorbeeld door eens per periode opnieuw te plannen – een oplossing gevonden worden waarmee leerlingen, steeds met verschillende medeleerlingen, samen opdrachten uit kunnen voeren.

Beide modellen hebben voor- en nadelen. Per opleiding en per leerlingpopulatie kan worden bepaald welk model het beste past. In de praktijk blijkt dat zowel docenten als leerlingen eraan hechten om tenminste een aantal ‘klassikale’ lessen te hebben.

Voorbeeld Nova College Laboratoriumtechniek

Niveau 3- en niveau 4-leerlingen starten met hetzelfde programma. In de loop van het eerste jaar moeten leerlingen (en het opleidingsteam) een keuze maken voor een differentiatie (medisch of chemisch) en voor een niveau 3- of 4-traject. Hiervoor is een beperkte mate van differentiatie nodig: soms kunnen leerlingen kiezen om een opdracht te doen voor óf de chemische óf de medische richting, zij kunnen in beide richtingen een oriënterende stage doen. In de tweede helft van het jaar worden er aan sommige opdrachten extra deelopdrachten toegevoegd, die gedaan moeten worden door de leerlingen die opteren voor niveau 4. Als blijkt dat de leerling deze extra opdrachten qua tijd en moeilijkheidsgraad aankan, krijgt hij een positief advies voor niveau 4.

Voorbeeld Educatie ROC Zadkine

In het voortraject is geïnventariseerd wat de cursisten kunnen met behulp van delen uit Ijsbreker en wat *basismateriaal*. Het lees- en rekenniveau is in kaart gebracht middels het *oefenmateriaal*. Op basis van de uitkomsten zijn de modules samengesteld. Bij de laatste twee modules is gewerkt met checklists. De cursisten vulden in ‘wat kan ik?’ en ‘wat wil ik leren?’. De checklist is afgeleid van het opvoedersportfolio (Citogroep). De uitkomsten vormden de basis voor differentiatie in de groep. Er ontstonden als vanzelf subgroepen. De didactiek is gericht op het creëren van een veilig leerklimaat waarin de cursist durft te experimenteren. Dit betekent onder meer een *basisgroep* met daarbinnen een gedifferentieerde aanpak. Werken in subgroepen en individueel werken vormen een belangrijk onderdeel van de didactiek en zijn afhankelijk van de fase van het traject waarin de cursist zich bevindt.

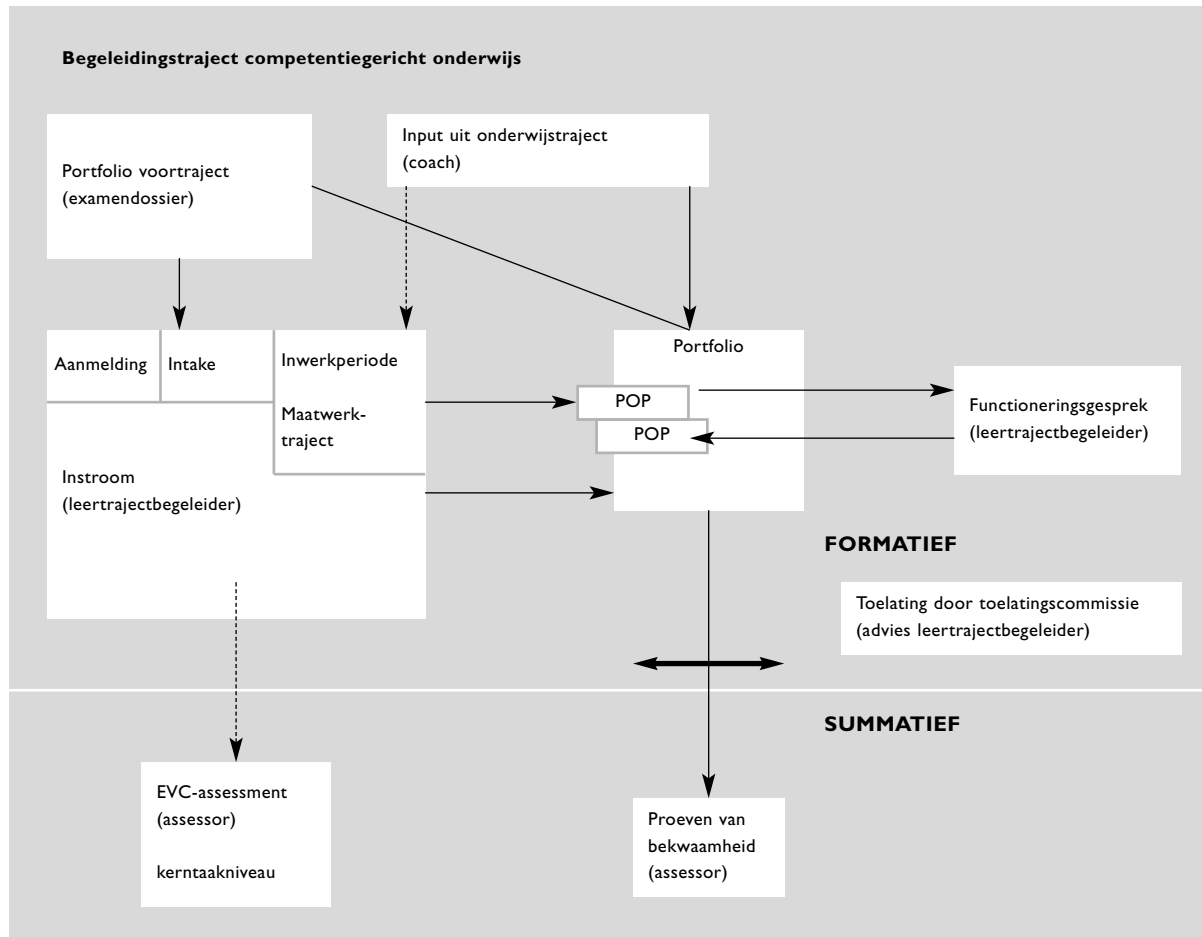
In samenhang met het voorgaande kan een keuze gemaakt worden voor het karakter van het curriculum. In het eerste voorbeeld is sprake van een transparant opleidingsprogramma dat vooraf bekend is. Aan het begin van de opleiding is helder welke

onderwijseenheden een leerling dient te volgen, met welke toetsen op welk moment. Het programma-aanbod kan (gedeeltelijk) een cafetariakarakter hebben, waaruit leerlingen een passend leertraject kunnen samenstellen. Het accent ligt hier op ‘het kiezen tussen’. In het tweede voorbeeld wordt in de loop van de opleiding bepaald welke kwalificatie de leerling wil/kan halen en wordt per opleidingsfase bekeken wat de leerling nodig heeft om zover te komen. Er is ruimte in het opleidingsprogramma en van tijd tot tijd wordt het POP opnieuw ingevuld. Dan wordt vastgesteld wat voor opdrachten de leerling kan gaan doen om te leren wat hij nodig heeft om de nodige competenties te ontwikkelen. Het accent ligt hier op het ‘vinden of bedenken’ van opdrachten waarmee een leerling iets bepaalds kan leren. In beide gevallen is het zinnig om een ‘voorraad’ opdrachten te ontwikkelen, gericht op verschillende differentiaties en leerdoelen.

2.5 De opbouw en vulling van de studieloopbaan- en reflectielijn

Het principe van vraaggestuurd leren betekent dat bij binnenkomst samen met de leerling nagegaan wordt wat hij wil, wat hij kan en wat hij – gezien zijn doelstelling – nog moet leren. De leerling is subject, stelt zijn persoonlijk ontwikkelingsplan op, voert de leeractiviteiten uit (in de integrale lijn en in de kennis- en vaardighedenlijn) die hij nodig heeft; hij houdt in zijn portfolio bij welke prestaties hij geleverd heeft. In de loop van de opleiding stelt hij – op grond van zijn resultaten en ook bijvoorbeeld op grond van veranderde ambities of een duidelijker beroepsperspectief – zijn POP bij, waarna zijn leertraject meer specifiek op zijn doel wordt afgestemd. Het POP fungeert niet alleen binnen het kader van de opleiding, maar breder, in het kader van de loopbaanontwikkeling van de leerling. De opleiding vervult voor de leerling een functie in het ontwikkelen van de eigen inhoudelijke en sociale ambities en het verhelderende van het eigen beroepsperspectief. Door loopbaanbegeleiding waarin een verbinding wordt gelegd tussen resultaten, de beleving van leeractiviteiten op school en in de BPV en de eigen persoonlijke ontwikkeling moet de leerling in staat zijn om een eigen toekomstperspectief in beeld te krijgen en daar ook zelf actief op te gaan sturen. In de loop van de opleiding maakt de leerling een aantal keuzen voor het vervolg van zijn loopbaan: in het begin voor een opleiding (of een ‘major’), later voor een specifieke differentiatie (‘minor’), voor een bepaald type werk of bedrijf en voor een vervolg na de opleiding. Leerlingen verschillen; er moet dus ruimte zijn om te werken aan specifieke persoonlijke leerpunten.

De consequentie van dit uitgangspunt is dat niet alle leerlingen hetzelfde programma doorlopen; dat niet alle leerlingen dezelfde opdrachten doen in dezelfde volgorde, maar dat er meer en verschillende opdrachten moeten zijn, gericht op dezelfde competenties en kerntaken en deels op verschillende competenties en taken. Competentiegericht leren is echter niet vrijblijvend – “zeg maar wat je wilt doen”. Het is juist je ambitie ontwikkelen, je gaan committeren aan een bepaald doel/beroep en gehouden worden aan de leerresultaten die daarvoor nodig zijn.



Figuur 3: Begeleidingstraject competentiegericht onderwijs

Voorbeeld schema begeleidingstraject ROC Aventus

Het schema (figuur 3) bedoelt de verschillende onderdelen van het begeleidingstraject in hun onderlinge samenhang te laten zien en de begeidersrol hierin te plaatsen.

Linksboven geeft het vakje portfoliovoortraject aan met welk uitgangspunt de leerling de opleiding binnenkomt. Hij doorloopt dan eerst een instroomprocedure. De instroom bestaat uit aanmelding en intake. Hier worden uitsluitend de gegevens verzameld die nodig zijn om vast te stellen of de leerling toelaatbaar is tot de opleiding. In de inwerkperiode worden de overige gegevens verzameld en bevestigd de leerling zijn keuze. Voor leerlingen die nog geen duidelijke keuze voor een opleiding hebben gemaakt, kan de inwerkperiode als oriëntatie functioneren.

In de instroom wordt tevens vastgesteld of er sprake is van EVC. In dat geval volgt een EVC-assessment.

Midden bovenin het schema staat het vak 'Input uit onderwijstraject'. Dit geeft aan hoe de vorderingen die in het onderwijstraject worden gemaakt, opgenomen worden in het begeleidingstraject. Simpel gezegd: in het onderwijstraject worden beroepsproducten afgerond. De coach in het onderwijstraject beoordeelt en tekent dit af, zodat het beroepsproduct kan worden opgenomen in het portfolio.

Het portfolio staat centraal in combinatie met het POP. In de inwerkperiode wordt het POP vastgelegd. Dit dient als reflectiemiddel bij de begeleiding van het portfolio.

De twee centrale rollen bij de begeleiding van de leerling zijn die van coach en die van leertrajectbegeleider. Daarnaast is er de leertrajectbegeleider die hem begeleidt bij het doorlopen van de opleiding. De leertrajectbegeleider voert functioneringsgesprekken met de leerling aan de hand van zijn portfolio (en op basis van door de school vastgelegde resultaten voor formatieve toetsing). De functioneringsgesprekken leiden, waar nodig, tot bijstelling van het persoonlijk ontwikkelings- en opleidingsplan, zodat er een cyclus ontstaat die de leerling motiveert zijn verantwoordelijkheid voor het eigen opleidingstraject te nemen.

In het schema is het bovenstaande boven een stippellijn geplaatst, die wil aangeven dat al deze activiteiten formatief zijn in termen van toetsing.

Het portfolio bepaalt uiteindelijk of de leerling wordt toegelaten tot de examinering (summatief). De leertrajectbegeleider adviseert hier op basis van het portfolio een toelatingscommissie, die de beslissing van toelating neemt.

De studieloopbaanbegeleiding staat echt centraal in de beleving van leerlingen en docenten als er sprake is van een open opleidingstraject, dat wil zeggen:

- als er veel te kiezen valt, of
- als er sprake is van verschillende opleidingsonderdelen (BPV en school) die de leerling met elkaar moet verbinden.

Studieloopbaanbegeleiding en reflectie kunnen ook een functie hebben in de persoonlijke ontwikkeling, met name in bijvoorbeeld welzijnsberoepen waarin de persoon als 'beroepsinstrument' fungeert. In situaties waarin er niet veel valt te kiezen, met

voornamelijk binnenschools en klassikaal onderwijs, is het moeilijker om de studieloopbaanbegeleiding functioneel te maken.

FUNCITIES

De studieloopbaanbegeleiding en de reflectie kunnen op verschillende manieren vorm gegeven worden. Veel opleidingen kennen tutorgroepen die soms ook deze functies vervullen, maar de studieloopbaanbegeleiding krijgt ook wel eens een aparte plek als een eigenstandige begeleidingsvorm.

Voorbeeld laboratoriumopleiding Nova College, functies van de tutorgroep:

Tutorgroep

De begeleiding door de tutor vindt plaats tijdens de tutorgroepbijeenkomsten. De begeleiding is gericht op de studieloopbaan als geheel. Hoofdelementen zijn:

a. Studieloopbaanbegeleiding: begeleiding van de leerlingen bij het maken van keuzen in de studieloopbaan, dat wil zeggen voor een differentiatie, voor de invulling van de BPV en voor het vervolg na de opleiding. Evaluatie van de beroeps-, opleidings- en BPV-keuze en advisering met betrekking tot te nemen vervolgstappen.

Functies:

- leerlingen leren de eigen loopbaan te sturen;
- in het begin: komt de opleiding overeen met verwachtingen?;
- bespreken beroepsbeeld voor en na eerste kennismaking met beroepspraktijk;
- hulp bij keuze voor medisch-chemisch;
- advies voor keuze niveau 3 of 4;
- hulp bij keuze BPV-plaats;
- uittredebegeleiding.

b. Voortgangsbegeleiding: evaluatie van de overall voortgang op resultaten. Dit gebeurt op basis van de beoordelingsgegevens van de ondersteunende lessen door de betreffende docenten. Advisering en maken van afspraken over eventuele vervolgstappen. De tutor begeleidt de leerling bij het bijhouden van zijn POP en het portfolio. De tutor is verantwoordelijk voor de rapportages (minimaal twee maal per jaar, vooralsnog uitgaan van vier keer per jaar). Terugkoppeling van resultaten en observaties van het procesmatig functioneren tijdens de opdrachten gebeurt via de leerling. De leerling brengt zijn beoordelingslijst (de zelfbeoordeling en de beoordeling van de docent) in bij de tutorbesprekingen.

Functies

- overall evaluatie van voortgang op basis van beoordelingsgegevens;
- reflectie en feedback op procesmatig functioneren;
- advisering en afspraken maken met betrekking tot verbeteracties;
- begeleiden bij bijhouden (beoordelings)resultaten, POP en portfolio;
- individuele advisering en afspraken maken over extra aandachtspunten; inhalen en dergelijke.

...

c. Planning van het werk: in de tutorgroep wordt gepland welke opdrachten leerlingen in de komende week/weken gaan doen, met welke medeleerling(en). Doordat de duur van de opdrachten varieert zal de planning enigszins een kwestie van passen en meten zijn. Leerlingen worden per periode ingedeeld in opdrachtgroepjes (meestal groepjes van twee). De tutor draagt er zorg voor dat er in wisselende samenstellingen (rekening houdend met leerstijlen) gewerkt wordt. In de tutorgroep wordt bijgehouden of de leerling zich aan de tijdsplanning houdt. Bij vertraging krijgt de leerling het advies om – eventueel in overleg met de vakdocent die de opdrachten begeleidt – actie te ondernemen om de achterstand in te halen.

Functies:

- samen met leerling opdrachtenvolgorde plannen;
- begeleiden bij samenstelling van de twee- en drietallen waarin de opdrachten worden uitgevoerd;
- zorgen dat leerlingen in de juiste ruimtes werken en zich houden aan de afspraken;
- individuele afspraken maken over inhalen van achterstanden.

De tutorgroepen worden ingedeeld op basis van leerstijlen. Leerlingen maken in ieder geval het eerste jaar deel uit van eenzelfde tutorgroep.

Taken van de tutor

- hoofdrol in de introductie;
- POP-begeleider; zorg voor vastleggen acties/stappen in het POP;
- portfoliobegeleider;
- werkplanning begeleiden;
- (tijds)afspraken vastleggen en controleren;
- reflecteren op de beoordelingen en procesmatig functioneren en daarop feedback geven naar leerlingen;
- contact onderhouden met collega's;
- verantwoordelijkheid voor periodieke rapportages voor leerlingen en ouders;
- ouderavonden.

Voorbeeld ROC Aventus

Het portfolio staat centraal bij de reflectie op het leren, in combinatie met het POP. In de inwerkperiode wordt het POP vastgelegd. Dit dient als reflectiemiddel bij de begeleiding van het portfolio.

De twee centrale rollen bij de begeleiding van de leerling zijn die van coach en die van leertrajectbegeleider. Naast de coach die de inhoudelijke begeleiding verzorgt, is er de leertrajectbegeleider die de leerling begeleidt bij het doorlopen van de opleiding. Zo mogelijk heeft elke leerling één vaste leertrajectbegeleider gedurende de gehele opleiding. De leertrajectbegeleider voert functioneringsgesprekken met de leerling aan de hand van zijn portfolio (en op basis van door de school vastgelegde resultaten voor formatieve toetsing). De functioneringsgesprekken leiden, waar nodig, tot bijstelling van het persoonlijk ontwikkelings- en opleidingsplan, zodat er een cyclus ontstaat die de leerling motiveert zijn verantwoordelijkheid voor het eigen opleidingstraject te nemen.

Er zijn verschillende manieren om de studieloopbaanbegeleiding en reflectie te organiseren: gekoppeld aan het studieprogramma en aan de begeleiding bij de integrale opdrachten of meer als een aparte functie.

In het eerste voorbeeld wordt de studieloopbaanbegeleiding en reflectie nauw gekoppeld aan de integrale lijn. De tutor is een vakdocent die de leerling ook bij de integrale opdrachten begeleidt. In het tweede voorbeeld is de coaching bij de leeropdrachten losgekoppeld van de leertrajectbegeleiding.

In het eerste geval fungeert een vakdocent van de opleiding ook als begeleider. Dit heeft het voordeel dat hij de leerling en de beroepspraktijk kent en hem in de opleiding ziet functioneren. Het heeft het nadeel dat de vakdocent vaak geneigd is om alleen oplossingen te zoeken binnen de bestaande opleidingskaders en dat veel vakdocenten (nog) niet de vaardigheden hebben persoons- en ontwikkelingsgericht te begeleiden en te reflecteren. In het tweede geval, als de studieloopbaanbegeleiding meer op afstand van de dagelijkse onderwijspraktijk georganiseerd wordt met een geschoolde begeleider/coach heeft dat het voordeel dat de begeleiding meer deskundig, onafhankelijk en klant- en in de brede zin loopbaangericht kan zijn. Het nadeel is dat de begeleider verder af staat van de praktijk van het onderwijs en het beroep.

Voorbeeld deeltijd welzijnsopleiding

De studieloopbaanbegeleiding wordt vormgegeven door opdrachten te formuleren, bijvoorbeeld op de thema's: Wat ga je doen? Wie zijn je groepsgenoten? Wat is een portfolio? Hoe werk ik samen?

We zien voorbeelden van een heel open en een heel gesloten programmering van de studieloopbaanbegeleiding. In een open programmering is er een aantal aandachtspunten, maar wordt de agenda steeds naar aanleiding van de actuele problematiek bepaald door de leerlingen samen met de begeleider. In een gesloten programmering wordt bijvoorbeeld met opdrachten gewerkt (je POP opstellen; een overzicht maken van de beroepen en bedrijven in de branche; oefenen van vergadertechnieken).

FUNCTIE VAN DE TUTORGROEP OF LEERGROEP

In de onderscheiden onderwijsmodellen zien we een verschil in de functie die de tutor-, coachings- of mentorgroep voor leerlingen heeft: in projectonderwijs en soms PGO is het een groep die echt samenwerkt, samen plant en taken verdeelt. De groep kan ook

– bijvoorbeeld in de BBL – vooral een leergroepfunctie hebben, waarin de leerlingen samen reflecteren op hun individuele (praktijk)ervaringen en van elkaar leren, zoals het geval is bij de ‘methodische werkbegeleiding’ in de deeltijdwelzijnsopleidingen. De groep kan tot slot een begeleidingseenheid zijn waarbinnen wisselende groepjes/individuen aan opdrachten werken en waar een paar activiteiten gezamenlijk gedaan worden, bijvoorbeeld in de sfeer van studieloopbaan- en voortgangsbegeleiding.

2.6 Samenvattend

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal hoe je competentiegerichte opleidingstrajecten vorm kunt geven.

Wanneer de vernieuwing start op het niveau van de branche of de sector, is de eerste vraag of de huidige opleidingsstructuur moet blijven bestaan. Op het niveau van een afdeling of opleiding start de vormgeving van het opleidingstraject vanuit de ordening van doelen en inhouden.

Drie structureringslijnen vormen de basis voor een ordening van opleidingstrajecten:

- a de integrale lijn;
- b de kennis- en vaardighedenlijn;
- c de studieloopbaan- en reflectielijn.

Bij de invulling van de integrale lijn spelen integrale opdrachten een rol als aanjager van het leerproces.

De vele varianten en keuzen die de opleidingen uit de CLOP-trajecten hebben gemaakt bij de invulling van de lijnen, laten zien hoe zij zijn omgegaan met vragen als: Waar horen in de ordening de algemene vakken en moderne vreemde talen thuis? Wat is de relatie met de integrale opdrachten? Aan welke eisen moeten integrale opdrachten voldoen? Welke functies moeten er vervuld worden bij de studieloopbaanbegeleiding en reflectie? en Kan een portfolio of een tutorgroep daaraan een bijdrage leveren?

Zowel vanuit het perspectief van de structurering en ordening van de inhouden in de lijnen als vanuit het perspectief van de studieloopbaanbegeleiding van de leerlingen komen de volgende kernvragen aan bod.

Hoe zorg je ervoor dat je individuele leerroutes kunt realiseren?

- Keuzen kunnen op verschillende manieren in de opleidingsstructuur worden ingebouwd. Nieuwe kwalificatieprofielen en wensen van jongeren tot diversiteit in beroepsperspectieven leiden tot de volgende varianten:
 - doorbreken van bestaande vakrichtingen;

- invoeren van een major/minor-systematiek;
- branchedoorbreekende opleidingen.
- Bij de verdere invulling van de opleidingstrajecten moeten er keuzen gemaakt worden voor flexibiliteit naar tempo en inhoud, de mogelijke leerwegen of de omvang van het binnen- of buitenschools leren, de wijze waarop er getoetst wordt en de vormgeving van de individuele begeleiding en sturing van het leren.
- De integrale opdrachten waarmee de integrale lijn opgebouwd wordt, kunnen in principe door leerlingen zelfstandig en dus flexibel worden uitgevoerd. Daarnaast zijn er verschillende manieren waarop de kennis- en vaardighedenlijn flexibel aangeboden kan worden:
 - In het eerste model koppelt men de kennis- en vaardighedenlijn direct aan de integrale lijn. Flexibiliteit wordt gerealiseerd door leerlingen ook aan de kennis- en vaardighedenlijn zelfstandig te laten werken aan de hand van schriftelijk of ICT-materiaal. In dit systeem zijn er geen of maar een beperkt aantal klassikale lessen meer.
 - In het tweede model worden lessen, workshops wat meer losgekoppeld van de integrale lijn aangeboden. Leerlingen kunnen zich hiervoor inschrijven, als zij de opdrachten doen waar ze die lessen voor nodig hebben.
- Het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) is een belangrijk instrument om de individuele leerroute vorm te geven.

Hoe krijgt ‘integraal’ leren vorm?

- Opleidingstrajecten kun je vormgeven vanuit de drie structureringslijnen. Competentiegericht leren vraagt om leren van geheel naar deel naar geheel en weer naar deel. Het accent ligt daarbij op de integrale lijn; niet starten met het leren van de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn, maar starten met een (beroeps)taak en vervolgens nagaan wat de leerling nog moet leren om handelingsbekwaam die taak uit te kunnen voeren.
- Een opleidingstraject kan worden gevuld met het werken aan beroepsproducten. Bij elk beroepsproduct hoort een reeks integrale opdrachten waarmee een leerling de competenties die nodig zijn voor het maken van een beroepsproduct, kan leren. Hierbij doen zich twee keuzemogelijkheden voor:
 - De opdrachten hebben betrekking op steeds complexere taken of beroepssituaties. Leerlingen doorlopen de opdrachten in min of meer vaste volgorde.
 - Er ligt een reeks van opdrachten die op verschillende aspecten van de beroepstaak en/of op verschillende contexten betrekking hebben. Een leerling bepaalt samen met zijn begeleider welke opdrachten hij gaat doen.

- Integrale opdrachten – uit te voeren op school of in de BPV – zijn beroepsauthentiek. Dat wil zeggen dat theorie en praktijk, kennis, houding en vaardigheden, gekoppeld aan het beroepsproduct geleerd worden. Vanuit het werken aan de opdrachten worden leerlingen geconfronteerd met de noodzaak om bepaalde kennis en vaardigheden op te doen.
- De reflectie op de verschillende elementen van de opleiding is cruciaal, omdat daarmee een verbinding gelegd kan worden tussen de verschillende leerervaringen.

Hoe verhouden de verschillende structureringlijnen zich tot elkaar?

- De integrale lijn vormt de kern van de opleiding. De leerling werkt aan omvangrijke integrale opdrachten. In de kennis- en vaardighedenlijn wordt er uitvoeriger dan in de integrale lijn kan, stilgestaan bij de achterliggende theorie en denkmodellen. De doelstelling van de studieloopbaan- en reflectielijn is greep te krijgen op het eigen leer- en ontwikkelproces en het betekenis geven daaraan.
- Over het algemeen zal de omvang van de integrale lijn in de loop van de opleiding toenemen en zal de omvang van de kennis- en vaardighedenlijn afnemen.
- De lijnen krijgen in verschillende onderwijsmodellen een verschillende invulling. Soms zijn de drie lijnen nauw met elkaar verbonden, waarbij de kennis- en vaardighedenlijn precies is afgestemd op het thema van de integrale opdrachten. In andere onderwijsmodellen is er meer sprake van wat losser gekoppelde lijnen.

3

Vormgeven van beoordelingssystemen

De invoering van competentiegericht leren en opleiden vraagt om nieuwe beoordelingsmodellen. Van belang is om dat vanaf het begin in het ontwerpproces mee te nemen, omdat van de wijze van beoordelen een sterk sturende werking uitgaat op de opleidingspraktijk; de wijze waarop de beoordeling plaatsvindt, stuurt de wijze van leren. Het is logisch dat als zelfsturing, samenwerkend leren en reflectief leren in een authentieke context belangrijke kenmerken van competentiegericht leren zijn, deze kenmerken ook terug te zien moeten zijn in het beoordelingssysteem. Maar de vraag dringt zich op: hoe ziet dat nieuwe systeem er dan uit en hoe geef je dat vorm? De hoofdvraag die daarom in dit hoofdstuk centraal staat, is:

Hoe kun je binnen competentiegericht leren en opleiden de beoordelingssystematiek vormgeven?

Bij onderwijsinstellingen komen wij in het kader van deze vraag de volgende kernvragen tegen:

- 1 Kwalificerend beoordelen: hoe doe je dat?
- 2 Ontwikkelingsgericht beoordelen: hoe doe je dat?
- 3 Hoe verhouden ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen zich tot elkaar?
- 4 Wat is de rol van de leerling bij de beoordeling?
- 5 Op welke manier kun je het werkveld en/of maatschappelijke instellingen bij de beoordeling betrekken?

Deze vijf kernvragen lichten we kort toe. Daarna krijgt elke vraag in een aparte paragraaf (3.1 tot en met 3.5) aandacht in de vorm van concrete voorbeelden uit vernieuwingsprojecten en een reflectie daarop.

KERNVRAGEN

8 Kwalificerend beoordelen wordt ook wel summatief beoordelen genoemd.

1. Kwalificerend beoordelen: hoe doe je dat?

Een kwalificerende beoordeling⁸ is erop gericht om vast te stellen of een leerling de competenties heeft verworven die nodig zijn om een certificaat/diploma te verkrijgen. Het gaat om het vaststellen van het eindniveau. Competentiegericht leren en opleiden vraagt om een andere manier van kwalificerend beoordelen. De beoordelingswijze moet zo zijn dat deze de mogelijkheid biedt om vaardigheden, kennis en attitudes geïntegreerd te beoordelen in een reële situatie of op een reële context lijkende situatie. De voorkeur gaat uit naar een beoordeling in een authentieke situatie, maar om praktische redenen kan het nodig zijn te kiezen voor een gesimuleerde setting. Bij competentiegericht beoordelen gaat het uiteindelijk niet om het beoordelen van geïsoleerde kennis en vaardigheden. Bij het beoordelen van competenties gaat het om de samenhang tussen kennis, vaardigheden en attitudes en in een realistische context. In paragraaf 3.1 beschrijven we welke beoordelingsvormen hiervoor geschikt zijn en of hiermee bestaande theorie- en vaardigheidstoetsen verdwijnen.

9 Ontwikkelingsgericht beoordelen wordt ook wel aangeduid met de term formatief beoordelen.

2. Ontwikkelingsgericht beoordelen: hoe doe je dat?

Binnen het concept van competentiegericht leren en opleiden staat de loopbaan van de leerling, gerelateerd aan de vereisten van het beroep of de maatschappij, centraal. De inrichting van de opleiding wordt naast de beoogde output bepaald door de wensen en mogelijkheden van de leerling. Om het leerproces af te kunnen stemmen op de individuele leerling is het van belang regelmatig door middel van ontwikkelingsgerichte beoordelingen⁹ vast te stellen, waar de leerling zich op de af te leggen weg bevindt. Ontwikkelingsgericht beoordelen is gericht op de ontwikkeling van competenties en wordt gebruikt om vorderingen in beeld te brengen, te reflecteren op het leer- en loopbaanproces, conclusies te trekken en plannen te maken voor verdere competentieontwikkeling. Een ontwikkelingsgerichte beoordeling heeft een feedbackfunctie en ondersteunt het leer- en ontwikkelingsproces. Het draagt bovendien bij aan de ontwikkeling van het zelfsturend vermogen van de leerling. Om zelf (mede) invulling te kunnen geven aan het leertraject, is van belang dat de leerling zicht heeft op zijn eigen ontwikkeling. In paragraaf 3.2 is te lezen hoe de ontwikkelingsgerichte beoordeling eruit kan zien en hoe daarbij de ontwikkeling van de leerling in beeld kan worden gebracht.

3. Hoe verhouden ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen zich tot elkaar?

In deze vraag doet zich een dilemma voor dat betrekking heeft op de verhouding ‘subjectief – objectief’. Inzet bij ontwikkelingsgericht beoordelen is immers het

ondersteunen van de leerling in zijn proces van competentieontwikkeling. Dit vraagt om ruimte voor gevarieerde vormen van beoordeling. Tegelijkertijd stelt de samenleving eisen aan de kwaliteit van kwalificering en diplomering. Deze eisen uiten zich in extern gevalideerde beoordelingsstandaarden. Hoe verbind je subjectieve, ontwikkelingsgerichte vormen van beoordelen met extern gelegitimeerde kwalificerende vormen van beoordelen? Dit dilemma duiden we aan met 'ruimte en rekenschap'. In paragraaf 3.3 werken we uit hoe ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen met elkaar verbonden kunnen worden.

4. Wat is de rol van de leerling bij de beoordeling?

Binnen competentiegericht leren en opleiden legt men grote nadruk op zelfsturing en verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. Dat betekent dat er ook ruimte moet zijn voor de leerling om een actieve rol te vervullen bij de beoordeling. Zelfbeoordeling en reflectie op (de voortgang van) het leerproces zijn een stimulans voor het leren. Door zelfbeoordelingen krijgt de leerling zicht op zijn kwaliteiten en kan hij verantwoordelijkheid gaan nemen voor zijn eigen leerproces. Hiermee ontwikkelen leerlingen competenties die van wezenlijk belang zijn in het kader van 'een leven lang leren'. Voor de loopbaan van de leerling is het heel belangrijk om te leren zichzelf te beoordelen en van daaruit plannen te maken voor verdere ontwikkeling van competenties. In paragraaf 3.4 is te lezen, hoe je de leerling bij de beoordeling kunt betrekken.

5. Op welke manier kun je het werkveld en/of maatschappelijke instellingen bij de beoordeling betrekken?

Competentiegericht onderwijs is erop gericht dat iemand in een bepaalde context adequaat kan handelen. In het beroepsonderwijs is dat de beroepscontext, binnen educatie een maatschappelijke context. Om vast te kunnen stellen of een leerling in staat is om in die context adequaat te kunnen handelen, is het belangrijk om vertegenwoordigers uit die context mede te laten bepalen wat adequaat handelen inhoudt. Die betrokkenheid is zowel bij de keuze en ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten gewenst als bij de uitvoering van de beoordeling. Hoe men het werkveld bij de beoordeling kan betrekken beschrijven we in paragraaf 3.5.

De genoemde vragen bespreken we aan de hand van vier voorbeelden:

- 1 Mondriaan Zorg;
- 2 Nova College Laboratoriumopleidingen;
- 3 ROC Midden Nederland Zorg¹⁰;
- 4 Portfoliomethodiek NT2.

¹⁰ ROC Utrecht en ROC De Amerlanden zijn per 1 juli 2004 gefuseerd tot ROC Midden Nederland.

Daarnaast worden voorbeelden gegeven van elementen uit andere onderwijsvernieuwingsprojecten.

Het College van Zorg van de Mondriaan Onderwijsgroep wil competentiegericht opleiden invoeren. Men heeft ervoor gekozen te starten met het beoordelingssysteem, omdat de manier waarop de beoordeling plaatsvindt richtinggevend is voor de invulling van het onderwijs en voor het leerproces van de leerling. Mondriaan Zorg heeft als eerste stap twee proeven van bekwaamheid ontwikkeld. De PvB's zijn in de vorm van een pilot in de praktijk uitgeprobeerd.

De laboratoriumopleidingen van het Nova College hebben de wijze waarop de vernieuwde competentiegerichte opleidingen eruit moeten gaan zien, vastgelegd in het *Handboek herontwerp laboratoriumopleidingen Nova College*. Als onderdeel van de vernieuwde opleidingen is in het handboek beschreven hoe de beoordelingssystematiek eruit komt te zien. Vanaf schooljaar 2004-2005 gaan de teams met dit handboek als leidraad aan de slag, om deze nieuwe systematiek vorm te geven.

De unit Gezondheidszorg van ROC Midden Nederland heeft als eerste stap een kleine pilot uitgevoerd op niveau 3 die betrekking had op het ontwikkelen en uitvoeren van een proeve van bekwaamheid. Als vervolg hierop gaan de afdelingen Verzorging (niveau 3) en Verpleging (niveau 4) in schooljaar 2004-2005 samen met praktijkinstellingen in de regio een integratief begeleidings- en beoordelingssysteem ontwikkelen voor het competentiegerichte leerplan.

De portfoliomethodiek NT2 (Nederlands als tweede taal) is ontwikkeld door medewerkers van een groot aantal organisaties en instellingen: de Bve Raad, CINOP, Bureau ICE, Citogroep, ROC van Amsterdam e.e., Landstede Harderwijk, Horizon College en ROC Midden-Brabant. Zij hebben de methodiek ontwikkeld in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het portfolio heeft twee functies:

- hulp bij het leren van het Nederlands;
- communicatie met de buitenwereld; op grond van deugdelijke bewijzen aantonen wat de leerder kan in het Nederlands.

Een aantal ROC's heeft inmiddels ervaring opgedaan met de ontwikkelingsgerichte functie van de portfoliomethodiek NT2. Vooral nog wordt het portfolio nog niet kwalificerend gebruikt. Het heeft wel een functie voor bijvoorbeeld de instroom in het beroepsonderwijs.

3.1 **Kwalificerend beoordelen**

De in dit hoofdstuk genoemde onderwijsinstellingen gebruiken voor de kwalificerende beoordeling twee verschillende beoordelingsvormen: de proeve van bekwaamheid en het portfolio-assessment. Aan beide beoordelingsvormen kan een reflectiegesprek worden gekoppeld. In een reflectiegesprek stelt de beoordelaar evaluatieve vragen aan de leerling over zijn handelen en/of het resultaat van het handelen. Enkele voorbeelden van reflectievragen zijn: Wat ging er goed? Waarom koos je deze...? Waaraan merkte je...?

Mondriaan Zorg, Nova College Laboratoriumopleidingen en ROC Midden Nederland Zorg hebben alle drie gekozen voor de proeve van bekwaamheid. Bij een proeve moet een leerling een aantal taken, werkzaamheden zoals die binnen het beroep voorkomen, uitvoeren. Een proeve kan men zowel in de praktijk als in de onderwijsinstelling afnemen. Mondriaan voert als reden voor deze twee settings aan, dat men zorginstellingen niet wil verplichten om de proeven af te nemen. De onderwijsinstelling zorgt in dat geval voor een gesimuleerde omgeving.

Bij een proeve van bekwaamheid is er een strikte scheiding tussen het leerproces en de kwalificerende beoordeling. De kwalificerende beoordeling, in de vorm van een proeve, vindt plaats als de leerling alle vereiste competenties heeft verworven.

Mondriaan Zorg heeft de proeven gebaseerd op de huidige – op eindtermen gebaseerde – kwalificatiestructuur. Daartoe is bijvoorbeeld de deelkwalificatie 'Coördinatie en continuïteit van zorg' onderverdeeld in drie kerntaken waarbij per kerntaak een proeve is ontwikkeld (zie figuur 4). Elke proeve sluit men af met een nabespreking waarin de leerling moet reflecteren op zijn eigen handelen.

Kerntaken	Proeven
Coördinatie van het zorgproces	Gedurende 5 werkdagen coördineren en evalueren van het verpleegproces rondom een zorgvrager.
Overleggen van werkzaamheden	Voeren van een overleg waarin de leerling een knelpunt bespreekbaar moet maken.
Het plannen van het ontslag	Organiseren en uitvoeren van het ontslag of de beëindiging van de verpleegrelatie met een zorgvrager.

Figuur 4: Mondriaan Zorg: voorbeelden van kerntaken en bijbehorende proeven

Hier doet zich een interessant dilemma voor dat betrekking heeft op de verhouding ‘geheel – delen’. Een erg versnipperde beoordeling heeft geen betekenis meer, is niet meer relevant of herkenbaar voor de leerling, een al te groot geïntegreerd beoordelingsgeheel kunnen niet alle leerlingen overzien. Dit dilemma, ook wel aangeduid als ‘integratie en transparantie’, doet zich voor in de keuze van de eenheid van beoordeling. Hoe groot is de omvang van het beoordelingsdomein: een kerntaak, meerdere kerntaken, een kernopgave? Mondriaan Zorg heeft voorlopig gekozen voor een proeve per kerntaak. Dezelfde vraag leeft bij ROC Midden Nederland. Er is nog discussie over de vorm. Men heeft nog geen definitieve keuze gemaakt tussen:

- een grote proeve aan het eind van een leerperiode die alle taakgebieden omvat, maar wel iedere periode complexer wordt;
- een aantal proeven gericht op bepaalde kerntaken;
- een groter aantal kleinere proeven gericht op deelkerntaken.

Uit de pilotfase komt naar voren dat het voor de leerling overzichtelijker, transparanter is om niet meteen in grote gehelen te beoordelen. Leerlingen zijn vertrouwd met het model van geleid – begeleid – zelfstandig. Dit weerspiegelt zich ook in de beoordelings-systematiek. Er wordt als het ware naar het grotere geheel van een proeve toegewerkt, waarbij bepaalde facetten vooraf apart worden beoordeeld. Een leerling wordt niet meteen in het diepe gegooid.

Een ander aandachtspunt binnen ROC Midden Nederland Zorg is het niveauverschil tussen niveau 3 en 4. Het streven is om waar mogelijk gezamenlijke proeven van bekwaamheid te maken voor beide niveaus. Er is echter ook de wens om bij de beoordeling een duidelijk onderscheid te maken.

Mondriaan Zorg heeft bij elke proeve een aantal beoordelingscriteria uitgewerkt, bijvoorbeeld:

- De leerling verantwoordt tijdens de bespreking de manier waarop de voorbereiding is gedaan.
- De leerling is op de hoogte van de werkzaamheden rondom het verpleegproces waardoor maatregelen getroffen kunnen worden om het verpleegproces te coördineren.
- Bij de uitvoering van de coördinatie van het verpleegproces toont de leerling in concreet gedrag, dat de privacy van de zorgvrager gerespecteerd wordt/de wensen van de zorgvrager meegenomen worden.

De beoordeling wordt in principe uitgevoerd door het werkveld.

Uit gesprekken met docenten en met het werkveld kwam naar voren dat er verschillen zijn in de behoefte van beoordelaars aan de gedetailleerdheid van de beoordelingscriteria. Het bleek (grofweg) dat onervaren beoordelaars veel behoefte hebben aan gedetailleerde beoordelingscriteria (veel handvatten), terwijl ervaren beoordelaars deze behoefte niet hebben. Mondriaan Zorg heeft ervoor gekozen te werken met globale beoordelingscriteria en aan de wensen van de minder ervaren beoordelaars tegemoet te komen door hen scholingsbijeenkomsten aan te bieden. Gebruik van gedetailleerde beoordelingscriteria leidt in de praktijk tot ellenlange lijsten, waarbij iedereen het overzicht verliest. Bovendien bestaat bij gedetailleerde beoordelingscriteria het gevaar dat deze leiden tot een versnipperde beoordeling, waarbij het de vraag is of dat nog past binnen het concept van een geïntegreerde competentiegerichte beoordeling.

Bij Mondriaan Zorg zijn uit gesprekken met docenten en praktijkopleiders de volgende krachten en obstakels van een proeve naar voren gekomen:

Kracht van de proeve van bekwaamheid	
Docenten	Praktijkopleiders
• Integratie theorie en praktijk	• Betere aansluiting bij de praktijk
• Meeliften wordt uitgesloten	• Leerling wordt meer een collega
• Persoonlijke manier van beoordelen: meer zelfinzicht en verantwoordelijkheid bij de leerling	• Toetsing van het geheel in plaats van losse vaardigheden
• Betere aansluiting bij andere opleidingen	• Duidelijke criteria voor beoordeling (objectief en duidelijk)

Obstakels bij de proeve van bekwaamheid	
Docenten	Praktijkopleiders
• Benodigde tijdsinvestering door de praktijk	• Benodigde tijdsinvestering (dagelijkse evaluatiegesprekken)
• Er moet voldoende tijd zijn voor het toetsen van onderliggende kennis en theorie en verbreding van de aangeleerde kennis in de praktijk	• Een activiteitenplan voor 5 dagen is niet in alle instellingen mogelijk
• Eventuele subjectieve interpretatie van de criteria door gebrekkige kennis en vaardigheden voor de beoordeling	• Summiere beschrijving van een aantal activiteiten
• Verschillen in complexiteit van situaties op de BPV-plaatsen	• Onduidelijkheid over niveaoverschil 3 en 4
• Onduidelijkheid over verantwoordelijkheid vanuit school voor leerling in praktijk	• Onduidelijkheid over de exacte vormgeving van het logboek
• Samenwerking tussen school en praktijk	• Onvoldoende uitdagen van de leerling om zelf een oordeel te geven
	• Motivatie werkbegeleider en praktijkopleiders
	• De proeve lijkt niet altijd even geschikt te zijn voor de verschillende werkvelden

Figuur 5: Pluspunten en obstakels proeve van bekwaamheid

Eén van de zorgpunten die de docenten noemen, is de subjectieve interpretatie van de criteria. Daarbij willen wij de kanttekening plaatsen dat de subjectieve interpretatie juist de kracht is van competentiegericht beoordelen. Door verschillende subjectieve interpretaties (van praktijkopleiders, van docenten, van leerlingen) met elkaar te verbinden, ontstaat een goed beeld van het functioneren van de leerling.

Samenvattend en deels aanvullend kunnen als sterke punten van een proeve worden genoemd:

- Met een proeve worden meerdere competenties geïntegreerd beoordeeld.
- Bij een proeve is duidelijk welke opdracht aan de beoordeling ten grondslag ligt. Hierdoor kan men vooraf specifieke beoordelingscriteria formuleren. Dit komt de objectiviteit van de beoordeling ten goede.
- De standaardisatie van de beoordeling is redelijk geborgd. Iedereen krijgt min of meer dezelfde opdracht voorgeschoteld. Als de proeve in de praktijk wordt uitgevoerd zullen de condities waaronder de leerling de opdracht moet uitvoeren wel sterk uiteen lopen.
- De beoordeling is transparant. Voor alle betrokkenen is duidelijk wanneer de beoordeling plaatsvindt, welke opdracht daaraan ten grondslag ligt en op welke criteria de beoordeling wordt gebaseerd.
- Doordat per kwalificatie het aantal proeven beperkt is en alle leerlingen dezelfde proeve voorgeschoteld krijgen, is de verantwoording naar het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE) toe relatief eenvoudig.

Zwakke punten van de proeve van bekwaamheid zijn:

- Het is lastig om alle aspecten van een kerntaak door middel van een proeve te beoordelen. Zo kunnen attitudes niet goed met een proeve worden beoordeeld. Als een leerling tijdens een proeve hygiënisch werkt wil dat nog niet zeggen dat hij in een reguliere situatie voldoende gemotiveerd is om dat te doen.
- Men neemt een proeve veelal in één context af. Het is de vraag of dit voldoende representatief is voor de diversiteit aan contexten waarbinnen de leerling de betreffende competenties moet beheersen.
- De beoordeling is gebaseerd op een beperkt aantal waarnemingen. Het is de vraag of dit een voldoende betrouwbare beoordeling oplevert.
- Een proeve heeft meestal betrekking op een kerntaak of cluster van kerntaken. Dit kan betekenen dat men een proeve pas vrij laat in een opleidingstraject kan afnemen. Leerlingen die voortijdig de opleiding verlaten, hebben daardoor geen bewijs dat ze bepaalde competenties beheersen.

In hoofdstuk 2 is te lezen dat je het opleidingstraject vorm kunt geven met behulp van drie structureringslijnen. Bij de proeve wordt de invulling van die drie lijnen zo veel mogelijk geïntegreerd: centraal staat een integrale opdracht, door de uitvoering van die opdracht en eventuele aanvullende (reflectie)vragen over dat handelen, beoordeelt men of de leerling de onderliggende theorie voldoende beheerst en of deze over voldoende reflectievaardigheden beschikt. De meningen zijn verdeeld over de vraag of met een

proeve de theorie voldoende wordt gedekt. Zowel Mondriaan Zorg als ROC Midden Nederland Zorg hebben ervoor gekozen om naast de proeven ook theorietoetsen af te nemen. Bij ROC Midden Nederland Zorg is nog niet zeker of de theorietoetsen deel uit zullen maken van de kwalificerende beoordeling. ROC Midden Nederland Zorg verwoordt het belang van theorietoetsen als volgt: “Wij nemen momenteel (in het oude systeem) theorietoetsen af in het kader van het examenprogramma. We verwachten niet dat als we straks werken met het nieuwe model, de theorietoetsen verdwenen zullen zijn. Wellicht dat ze dan onderdeel uitmaken van de formatieve beoordeling en dus in voorwaardelijk zin betekenis krijgen. Voldoende theoretische bagage hebben we immers aangemerkt als één van de ijkpunten. Uiteraard streven we naar beoordelingswijzen waarbij kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd beoordeeld worden. De ervaring heeft echter geleerd dat dit hoge eisen stelt aan de beoordelingscapaciteiten van de beoordelaars. Met name voor werkbegeleiders blijkt het naar boven halen van onderliggende kennis lastig te zijn. Vanuit de praktijkinstellingen is dan ook nadrukkelijk het verzoek gekomen om theorietoetsen voorlopig erin te houden.”

Bij Nova College Laboratoriumopleidingen neemt men op beperkte schaal aanvullende theorietoetsen af. In principe gaat men ervan uit dat de proeve de lading voldoende dekt. Vier maal per jaar wordt er één theorietoets afgenomen, waarin alle ondersteunende vakken een plek krijgen. Deze beperking in omvang noodzaakt docenten om alleen de meest cruciale zaken in de toets op te nemen. Een voldoende voor deze toets is geen voorwaarde om deel te nemen aan de proeve van bekwaamheid; de toets moet uiteindelijk wel voldoende zijn.

De voorbeelden laten zien dat het lastig kan zijn, om in een proeve in voldoende mate vast te stellen of leerlingen over de vereiste theoretische bagage beschikken. Het kan soms zinvol zijn in aanvulling op de proeve bepaalde kennis afzonderlijk te beoordelen. Hierbij is het van belang te voorkomen dat alle theorie tot in detail wordt getoetst waarbij men de relatie met de praktijk uit het oog verliest.

Het portfolio-assesment zoals dat deel uitmaakt van de portfoliomethodiek NT2 is een andere beoordelingsvorm die men kan inzetten voor de kwalificerende beoordeling. De houder van het portfolio verzamelt in dat geval ‘bewijzen van bekwaamheid’ waarmee hij aantoont wat hij kan en hoe goed hij dat kan. Die bewijzen kunnen van heel verschillende aard zijn. Te denken valt aan een kenmerkende selectie van lees- en luisterteksten die de houder van het portfolio met gemak kan begrijpen, een overzicht van uitgevoerde praktijkopdrachten, producten als brieven, verslagen, werkstukken, een verslag van een

stage en uitslagen van assessmentopdrachten die binnen de school zijn uitgevoerd. Bij de portfoliomethodiek is – in tegenstelling tot de proeve van bekwaamheid – de kwalificerende beoordeling meer verweven met het leerproces. De leerling kan namelijk bewijzen gebruiken voor de kwalificerende beoordeling die hij heeft verzameld in het kader van leeractiviteiten.

11 Kerkhoff, A. en
Liemberg, E. (Red.) (2002).
Naar een portfolio NT2.
Handleiding
portfoliomethodiek.
's-Hertogenbosch: CINOP.

In de handleiding portfoliomethodiek NT2 (Kerkhoff en Liemberg¹¹) staan de volgende bezwaren tegen gestandaardiseerde toetsen en centraal afgenomen examens, ter beargumentering van de inzet van een portfolio-assessment:

- Een toets of examen vereist een piekprestatie op een moment onder druk en geeft daardoor geen goed beeld van wat iemand onder normale omstandigheden kan.
- Een gestandaardiseerde toets of centraal afgenomen examen kan geen rekening houden met wat voor een leerder een vertrouwd onderwerp of een bekende context is. Dat is nadelig voor leerders op de lagere taalniveaus, die zich nog maar in een beperkt aantal bekende en vertrouwde contexten kunnen redden.
- Om met succes een gestandaardiseerde toets of centraal examen af te leggen, moet de kandidaat beschikken over een zeker abstractievermogen en vertrouwd zijn met schoolse toetssituaties ('testwiseness'). Omdat laag opgeleide leerders hierover niet of slechts in geringe mate beschikken, zijn dergelijke toetsen en examens voor hen niet geschikt.
- Termen als 'beheerst niveau 2' of 'is op weg naar niveau 3' zijn een eigen leven gaan leiden. Buiten het NT2-onderwijs zullen weinig personen een concreet beeld hebben over wat iemand die niveau 2 beheerst, nu feitelijk kan in het Nederlands en over de vraag of dat wat die persoon kan, voldoende is voor de opleiding of de werkplek waar die persoon naartoe wil.

Het Portfolio NT2 ondervangt die bezwaren door een meer gedifferentieerd en veel concreter beeld te schetsen van iemands taalvaardigheid. Door middel van bewijsstukken in het portfolio is ook voor leken zichtbaar, wat iemand feitelijk kan.

In aanvulling op de genoemde sterke kanten van het Portfolio NT2, kunnen in meer algemene zin de volgende sterke en zwakke punten van een portfolio-assessment worden genoemd.

Enkele sterke punten:

- Doordat leerlingen bewijsmateriaal in vele verschillende contexten en op verschillende manieren kunnen verzamelen, kan men voor elke competentie de meeste geschikte vorm van bewijzen kiezen.

- Een leerling zal per competentie veelal meerdere bewijsstukken verzamelen. Dat betekent dat de beoordeling is gebaseerd op het functioneren van de leerling in verschillende contexten, op meerdere waarnemingen en op oordelen van meerdere personen. Dat komt de validiteit en de betrouwbaarheid van de beoordeling ten goede.
- De mate waarin een leerling sturing kan geven aan de eigen ontwikkeling kan beoordeeld worden.

Zwakke punten:

- Bewijsmateriaal heeft vaak betrekking op één (of een beperkt aantal) competentie(s). Het is de vraag of hiermee voldoende is aangetoond of de leerling de competenties geïntegreerd beheerst.
- Het is soms lastig om vast te stellen of het bewijsmateriaal betrekking heeft op de prestaties van de te beoordelen leerling.
- Een deel van het bewijsmateriaal zal bestaan uit oordelen van anderen over het functioneren van de leerling. Niet altijd zal duidelijk zijn of die personen beschikken over de competenties waarover een goede beoordelaar moet beschikken.
- Doordat het bewijsmateriaal per leerling kan verschillen, zullen de beoordelingscriteria vrij globaal zijn. Dit maakt het lastig om de objectiviteit van de beoordeling te waarborgen.
- De beoordeling wordt gebaseerd op diverse bewijzen die in diverse contexten zijn verzameld. Onbekend is nog wat dit betekent voor de verantwoording naar KCE: is dit vanwege het weinig gestandaardiseerde karakter een duurdere legitimering? Zullen straks met name processen gelegitimeerd worden en producten een kleinere plaats innemen?

Zo heeft elke beoordelingsvorm zijn sterke en zwakke punten. Dit pleit ervoor om te kiezen voor een mix van verschillende beoordelingsvormen.

3.2 **Ontwikkelingsgericht beoordelen**

Volgens ROC Midden Nederland krijg je door ontwikkelingsgerichte beoordeling zicht op de hiaten die er zijn in de competentieontwikkeling. Met deze vorm van beoordeling is gerichte sturing van het proces goed mogelijk. De leerling kan dit steeds meer zelf doen. De ontwikkelingsgerichte beoordeling staat dus direct ten dienste van het leren. Ook bij Nova College Laboratoriumopleidingen is dat het geval. Men vindt het belangrijk dat de leerling door te reflecteren op het eigen leerproces, inzicht krijgt in de eigen

competentieontwikkeling en zelf accenten gaat leggen en richting gaat geven aan het leren (zelfsturing). Leren en beoordelen wisselen elkaar voortdurend af.

Bij Nova College zijn de structureringslijnen zoals die in hoofdstuk 2 zijn genoemd niet alleen in het curriculum, maar ook bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling terug te vinden. Bij de integrale lijn staat het werken aan opdrachten centraal. De beoordeling binnen de integrale lijn bestaat uit het beoordelen van de opdrachten. Kennis, vaardigheden en beroepshouding worden daarbij zo veel mogelijk integraal beoordeeld. Alleen wanneer kennis/vaardigheden niet aantoonbaar in de opdrachten getoetst kunnen worden, terwijl het inhouden betreft die zeer relevant zijn voor de beroepspraktijk, vindt er een separate toetsing plaats in de ondersteunende lessen (die deel uitmaken van de flankerende, ondersteunende lijn).

Een belangrijke vraag bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling is hoe men de ontwikkeling van leerlingen in beeld kan brengen. Onderwijsinstellingen gaan hier verschillend mee om in het kader van de vormgeving van competentiegericht leren en opleiden.

ROC Midden Nederland Zorg maakt onderscheid tussen beroepsvaardigheden en kernvaardigheden. Onder kernvaardigheden verstaan zij:“(…)

- Regulatieve vaardigheden waarmee de leerling controle uitoefent over het verloop van haar leerproces. Met deze vaardigheden geeft zij zelf sturing aan het leren en aan het werken op school en in de praktijk.
- Samenwerkingsvaardigheden die haar in staat stellen samen te werken met medeleerlingen, begeleiders op school, begeleiders in de praktijk en collega's.
- Reflectievaardigheden; de leerling leert op methodische wijze het functioneren als leerling en als aankomend beroepsbeoefenaar te bespreken om haar handelen te kunnen onderbouwen en zo nodig te verbeteren (...)

Om de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar te kunnen maken, onderscheidt ROC Midden Nederland Zorg voor de kernvaardigheden drie beheersingsniveau's. Hier volgen twee voorbeelden:

ROC Midden Nederland Zorg – voorbeelden van kernvaardigheden op verschillende beheersingsniveaus

Samenwerken: luisteren

- 0 De leerling luistert niet
- 1 De leerling kijkt de ander aan en laat de ander uitspreken
- 2 De leerling
 - heeft een open luisterhouding
 - respecteert de mening van de ander
 - sluit met vragen aan bij de ander
- 3 De leerling controleert of zij de ander begrijpt door het gezegde samen te vatten op inhoud en gevoel

Feedback, kritiek en waardering geven

- 0 De leerling geeft geen feedback, kritiek en waardering
- 1 De leerling spreekt of alleen waardering of alleen kritiek uit naar anderen
- 2 De leerling geeft zowel positieve als negatieve feedback op het juiste moment
- 3 De leerling geeft zowel positieve als negatieve feedback in de vorm van een ik-boodschap

Bij de beoordeling van de kernvaardigheden onderscheidt ROC Midden Nederland Zorg de volgende stappen:“(…)

- 1 Evalueren als onderdeel van het leerproces: bij het uitvoeren van de leeractiviteiten krijgt de leerling regelmatig feedback van de leergroepleden, de leergroepbegeleider en van de begeleider in de praktijk.
- 2 Formele evaluaties: tijdens de basisfase zijn er twee formele evaluaties gepland. Tijdens deze evaluaties krijgt de leerling feedback op haar functioneren van de leergroep, de begeleider, twee medeleerlingen en de begeleider in de praktijk. Hiervoor vullen zij de criterialijst ‘Vaardigheidstoets kernvaardigheden’ in. Bij ieder criterium schrijven zij een korte toelichting waaruit het functioneren van de leerling op het gescoorde niveau blijkt. Zelf vult de leerling ook de criterialijst en de toelichting in op basis van haar functioneren op school en in de praktijk.
- 3 Bespreken van de formele evaluatie op school: de leerling bespreekt de ingevulde criterialijst ‘Vaardigheidstoets kernvaardigheden’ met de twee medeleerlingen en de leergroepbegeleider.
- 4 Bespreken van de formele evaluatie in de praktijk: de leerling bespreekt de ingevulde criterialijst ‘Vaardigheidstoets kernvaardigheden’ tijdens het evaluatiegesprek aan het eind van de twee BPV-weken met de begeleider in de praktijk. Dit is niet alleen een

beoordelingstraject, maar het is ook een manier om de kernvaardigheden te leren: reflectie en van daaruit tot gedragsverandering komen.

- 5 Voorbereiden van de trajectbegeleiding: de leerling schrijft naar aanleiding van de formele evaluatie op school en in de praktijk een reflectieverslag ter voorbereiding op het gesprek met de trajectbegeleider. In dit verslag beschrijft de leerling op welk niveau zij de kernvaardigheden beheerst en hoe haar leerproces verloopt (...)"

Bij ROC Midden Nederland is de beoordeling dus gebaseerd op observaties in een bepaalde periode, waarbij geen directe relatie wordt gelegd met specifieke activiteiten. Bij Nova College Laboratoriumopleidingen daarentegen koppelt men de beoordeling aan het maken van opdrachten. In het handboek van Nova College Laboratoriumopleidingen is dit als volgt verwoord. "Door het werken aan opdrachten ontwikkelt de leerling competenties/generieke vaardigheden die in meerdere situaties toepasbaar zijn.

Voorbeelden van competenties zijn:

- Is in staat om op adequate wijze een monster te nemen dat geschikt kan worden gemaakt voor analyse.
- Is in staat om op adequate wijze fysische analyses uit te voeren, zodat de kwaliteit van de monsters bepaald kan worden."

Er is sprake van een ontwikkelingsproces en daarom worden competenties meerdere malen in steeds complexere situaties beoordeeld. Per opdracht is aangegeven welke competenties/generieke vaardigheden leerlingen in die opdracht (verder) kunnen ontwikkelen. De beoordeling van de (groei in) competentieontwikkeling registreert men apart; per opdracht beoordeelt de beoordelaar of de competentieontwikkeling voor de betreffende opdracht in de betrokken fase van de opleiding voldoende dan wel onvoldoende is. Door de resultaten van al deze beoordelingen op één formulier te zetten, is goed te zien hoe de leerling zich op de verschillende competenties ontwikkelt. Een leerling kan deze beoordeling gebruiken als instrument voor zelfsturing van zijn leerproces. In het volgende voorbeeld is te zien dat de ontwikkeling van de leerling met betrekking tot de competentie 'monsters nemen' negatief is. Aanvankelijk scoorde de leerling een voldoende, maar bij het complexer worden van de opdrachten is dit een onvoldoende geworden.

Voorbeeld beoordelingsformulier competentieontwikkeling

Naam leerling:

Lesgroep:

Leerjaar en semester:

Beoordeelde competenties/generieke vaardigheden	0.01	0.02	0.03	enz.
1 monsters nemen	v	v	o	o
2 monsters controleren	o	o	v	v
3 monsters voorbereiden	v	v	v	v
Enz.				

Twee verschillen tussen ROC Midden Nederland Zorg en Nova College

Laboratoriumopleidingen zijn:

- 1 Nova College koppelt de beoordeling van de competentieontwikkeling aan opdrachten; ROC Midden Nederland baseert de beoordeling van de kernvaardigheden op observaties gedurende een bepaalde periode zonder deze expliciet te relateren aan bepaalde activiteiten;
- 2 ROC Midden Nederland onderscheidt voor elke vaardigheid drie beheersingsniveaus. Bij Nova College gaat men ervan uit dat de beoordelaar kan inschatten welk beheersingsniveau past bij een bepaalde fase in de opleiding.

Koppelen van de beoordeling aan opdrachten verhoogt de transparantie. Bezwaar kan echter zijn dat men dezelfde competenties erg vaak beoordeelt. Door de veelheid van beoordelingen kan men het overzicht verliezen, waardoor het lastig is om conclusies te trekken. Ook het specificeren van beheersingsniveaus komt de transparantie ten goede. Dit is echter een tijdrovende klus.

Evenals bij ROC Midden Nederland maakt de portfoliomethodiek NT2 de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar door een aantal beheersingsniveaus te onderscheiden. In dit geval gaat het om vijf taalniveaus. Per niveau is voor elke taalhandeling (luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven) gespecificeerd wat iemand kan.

Voorbeeld taalhandelingen checklist Luisteren

Taalniveau A1

- 1 U begrijpt korte, eenvoudige instructies.
- 2 U begrijpt korte, eenvoudige routebeschrijvingen.
- 3 U begrijpt de namen van de dagen en de maanden. U begrijpt getallen, prijzen en tijden.

Taalniveau A2

- 1 U luistert naar gesprekken. U begrijpt waar de mensen over praten.
- 2 U begrijpt uitleg en instructies over vertrouwde onderwerpen.
- 3 Enzovoort.

3.3 Relatie tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen

Nova College Laboratoriumopleidingen en ROC Midden Nederland Zorg maken beide onderscheid tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen. ROC Midden Nederland Zorg omschrijft het verschil tussen beide typen beoordelingen als volgt: “Wij zien wel duidelijk een onderscheid tussen beide vormen; in het formatieve traject ligt het accent op het leren, op het zicht krijgen op de competentieontwikkeling, op de hiaten die er nog zijn, hoe je het ontwikkelproces kunt sturen, in toenemende mate ook door de leerling zelf. Daarnaast moet er een moment zijn waarop je formeel vaststelt of een leerling aantoonbaar de competenties van een bepaalde (deel)kwalificatie beheerst. Dat ben je ook wettelijk verplicht. In onze optiek is de kwalificerende beoordeling een moment van formele erkenning dat de bekwaamheid er is. Door het voortraject zorgvuldig vorm te geven, willen we voorkomen dat de spanning rondom de kwalificerende beoordeling te veel oploopt.”

Nova College Laboratoriumopleidingen heeft de relatie tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen als volgt verwoord in het *Handboek herontwerp laboratoriumopleidingen*:

12 De term proeve van bekwaamheid wordt gereserveerd voor integratieve toetsing op het gewenste eindniveau: de summatieve toetsing. Een assessment is een beoordelingsmiddel dat qua vorm overeenkomt met een proeve van bekwaamheid, maar een formatief karakter heeft.

Nova College Laboratoriumopleidingen

“Er is gekozen voor een model van Toetsing en Examinering waarbij de leerlingen telkens toewerken naar een integrale toetsing in een reële of realistische situatie (in principe tweemaal per jaar). In het eerste leerjaar heeft die integrale toetsing de vorm van een assessment op school, vanaf het tweede leerjaar in de vorm van een proeve van bekwaamheid¹².

Om toegelaten te worden tot het assessment of de proeve van bekwaamheid, moet de leerling een voldoende beoordeling behalen voor de opdrachten, de theorietoetsen en de competentieontwikkeling. In schema:

beoordeling opdrachten	Assessment of PvB	beoordeling opdrachten	Assessment of PvB
beoordeling toetsen		beoordeling toetsen	
beoordelen competentieontwikkeling		beoordelen competentieontwikkeling	

Om vast te stellen of de leerling aan de voorwaarden voor toelating heeft voldaan, voert de tutor een portfoliogesprek met de leerling. Hierin laat de leerling aan de hand van de bewaarde kopieën van beoordeling van opdrachten, competentieontwikkeling en toetsen zien aan de voorwaarden te voldoen.”

Bij Nova College Laboratoriumopleidingen en ROC Midden Nederland Zorg is een voldoende voor de ontwikkelingsgerichte beoordelingen voorwaarde om toegelaten te worden tot de kwalificerende beoordeling. ROC Midden Nederland Zorg geeft hiervoor als één van de redenen dat het ROC leerlingen voor een teleurstellende ervaring wil behoeden. Daarnaast hebben zij in de praktijk ervaren dat een proeve veel vraagt van alle betrokkenen. Door voorwaarden te stellen aan deelname aan de proeve probeert men de kosten en de tijdsinvestering binnen de perken te houden.

De voorbeelden van ROC Midden Nederland Zorg en van Nova College Laboratoriumopleidingen laten zien dat er een groter accent komt te liggen op de ontwikkelingsgerichte functie van beoordelen gedurende het totale leerproces. Via reflecteren en observeren worden leren en beoordelen op een natuurlijke manier met elkaar verbonden. Het ontwikkelingsgerichte beoordelen gebeurt in het perspectief van het kwalificerende beoordelen. Tegelijkertijd worden beide functies van beoordelen duidelijk onderscheiden. Het formatieve om na te gaan waar de leerling goed in is en waarin hij zich kan verbeteren, het summatieve gericht op vrijstellingen, het erkennen van verworven competenties (EVC) en het kwalificeren en diplomeren. In deze voorbeelden komt tot uiting dat elke instelling op haar eigen manier omgaat met het dilemma ‘ruimte en

rekenschap'. Een van de manieren is een voldoende voor het ontwikkelingsgerichte gedeelte als voorwaarde stellen voor toelating tot het kwalificerende deel. Over het kwalificerende gedeelte wordt extern verantwoording afgelegd. Voor het ontwikkelingsgerichte gedeelte wordt alle ruimte genomen dit naar eigen inzicht in te richten.

Hierbij is wel de vraag of het nodig is vooraf eisen te stellen aan deelname aan de proeve. Als er tijdens het leerproces regelmatig sprake is van ontwikkelingsgerichte beoordelingen, zal een leerling zelf goed in kunnen schatten of hij kans van slagen heeft bij een proeve. Door in de examenregeling op te nemen dat de leerling maar één keer mag herkansen, zal de leerling niet deelnemen als de kans groot is dat hij een onvoldoende haalt voor de proeve.

Aan het voorwaardelijke karakter van ontwikkelingsgerichte beoordeling kleven twee bezwaren. Een eerste bezwaar is dat ontwikkelingsgerichte beoordelingen niet vallen binnen de interne en externe kwaliteitszorg die van toepassing is op kwalificerende beoordelingen, terwijl de consequenties in principe even groot zijn. Een onvoldoende voor een ontwikkelingsgerichte beoordeling betekent immers ook dat een leerling het diploma (nog) niet behaalt, omdat hij niet toegelaten wordt tot de kwalificerende beoordeling. Een tweede bezwaar is dat het voor het verkrijgen van een diploma niet van invloed zou moeten zijn via welke leerweg iemand de betreffende competenties heeft verworven. Een diploma geeft aan dat een leerling over bepaalde competenties beschikt. Een examen is bedoeld om dat vast te stellen, waarbij niet relevant is hoe het voorgaande traject eruit zag. Vanuit dit gezichtspunt is het niet terecht om als voorwaarde voor deelname aan het examen te stellen dat een leerling voor bepaalde voorwaardelijke beoordelingen een voldoende moet hebben gehaald.

In de handleiding van de portfoliomethodiek NT2 staat dat bij de portfoliomethodiek het onderscheid tussen ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen vervaagt. In het kader van de portfoliomethodiek verzamelen leerlingen in hun dossier 'proeven' van hun taalbekwaamheid. Die informatie kunnen betrokkenen op verschillende manieren gebruiken. De leerling en de docent gebruiken de informatie die in het portfolio is opgeslagen, in eerste instantie om zicht te krijgen op de voortgang van het leerproces en om besluiten te nemen over te ondernemen leeractiviteiten. Wanneer docent en/of leerling vaststellen dat de informatie in het portfolio kan gelden als een bewijs van beheersing van een bepaald niveau, verandert de status van de informatie: van een bewijs van voortgang naar een bewijs van beheersing. Bij de kwalificerende beoordeling legt de

leerling de ‘bewijzen van beheersing’ voor aan een onafhankelijke beoordelaar of examencommissie.

3.4 Rol van leerlingen

ROC Midden Nederland Zorg betreft leerlingen actief bij het beoordelen van kernvaardigheden. In paragraaf 3.2 is te lezen wat de kernvaardigheden zijn en hoe leerlingen zowel zichzelf als anderen beoordelen bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling van deze vaardigheden. De kernvaardigheden worden ook kwalificerend beoordeeld. Bij deze beoordeling beoordeelt de leerling zich wel zelf, maar zijn er geen medeleerlingen die hem beoordelen zoals bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling. Als de leergroepbegeleider en de praktijkbegeleider de leerling niet eensluidend hebben beoordeeld, vindt een gesprek plaats met beide begeleiders en de leerling. Op grond van dit gesprek komt het eindoordeel tot stand.

Uit ervaringen bij ROC Midden Nederland Zorg blijkt dat leerlingen het in het begin lastig vinden om zichzelf en andere leerlingen te beoordelen (“Je bent toch gek als je iets slechts gaat zeggen over jezelf of over een ander.”). Maar het blijkt snel te wennen, zeker met een goede begeleiding en als je leerlingen duidelijke handvatten aanreikt. Het valt op dat leerlingen al vrij snel een relatie leggen met de beroepspraktijk waar het beoordelen door collega’s ook steeds meer gemeengoed wordt.

Zo zagen wij bij Mondriaan Zorg een nog beperkte betrokkenheid van de leerlingen. Uit een evaluatie blijkt echter dat docenten een grotere betrokkenheid van belang vinden. Docenten ervaren sommige criteria in de proeve als te sturend. Zij vinden dat in een proeve ruimte moet zijn voor de keuze van de leerling waarin deze zich verder wil ontwikkelen.

De leerling speelt bij de portfoliomethodiek NT2 een belangrijke rol. Hij moet zelf de bewijzen verzamelen om aan te tonen dat hij een bepaald taalniveau heeft gerealiseerd. Bovendien is het de bedoeling dat hij zich tijdens het leerproces regelmatig zelf beoordeelt. Bij de kwalificerende beoordeling speelt het oordeel van de leerling geen rol. Een onafhankelijk assessor beoordeelt het portfolio; dat wil zeggen een assessor die niet betrokken was bij het primaire proces.

Betrokkenheid van de leerling bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling is van groot belang. Hiermee doet men recht aan de eigen verantwoordelijkheid van de leerling voor

het leerproces. Bovendien is het voor de loopbaan van de leerling van belang om te leren zichzelf voortdurend te beoordelen en van daaruit plannen te maken voor verdere ontwikkeling van competenties. Dit betekent dat het van cruciaal belang is om de leerling te leren om zichzelf te beoordelen. Daar komt bij dat zelfbeoordeling een goede stimulans is om verder te leren.

Wij vragen ons af of leerlingen bij de kwalificerende beoordeling eenzelfde rol kunnen vervullen als bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling. Bij een ontwikkelingsgerichte beoordeling heeft iedere leerling er belang bij dat er een zo betrouwbaar mogelijk beeld ontstaat van zijn competenties; ook als daarmee duidelijk wordt dat hij bepaalde competenties nog onvoldoende beheerst. De beoordeling staat immers ten dienste van zijn ontwikkeling. Dit betekent dat leerlingen er in principe belang bij hebben om elkaar en zichzelf zo eerlijk mogelijk te beoordelen. Bij een kwalificerende beoordeling ligt dat anders. Op grond van deze beoordeling beslist men immers of de leerling voldoet aan de vereisten voor een diploma. Het is dus in het belang van de leerling om zichzelf zo positief mogelijk te beoordelen. Ook negatief beoordelen van medeleerlingen is in dat geval lastig, gezien de consequenties die het heeft. Dit betekent dat men met betrekking tot de kwalificerende beoordeling kritisch moet nadenken over de rol die de leerling kan krijgen.

3.5 Rol werkveld en/of maatschappelijke instellingen

Het werkveld en/of maatschappelijke instellingen kunnen betrokken zijn bij het kiezen en ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten en het uitvoeren van de beoordeling.

Zowel bij Mondriaan Zorg als bij ROC Midden Nederland is het werkveld betrokken bij het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten.

Bij Mondriaan Zorg fungeerde het werkveld als toetssteen voor de inhoud van de proeve. Men heeft interviews gehouden met vertegenwoordigers van het werkveld om te achterhalen welke ondersteuning het werkveld nodig heeft bij de implementatie van de proeven. Mondriaan Zorg heeft de proeven in de vorm van een pilot in de praktijk uitgetoetst. Gedurende de pilot heeft er maandelijks een scholingsbijeenkomst voor het werkveld plaatsgevonden. In één van deze bijeenkomsten stonden bijvoorbeeld de volgende activiteiten centraal:

- uitwisseling over het werken met de proeve van bekwaamheid;
- evaluatie: bespreking van voordelen/nadelen en aandachtspunten bij het werken met de proeve van bekwaamheid;
- brainstormen over de toekomst van de proeve van bekwaamheid.

Uit een evaluatie bij Mondriaan Zorg blijkt dat het werkveld het belangrijk vindt om mee te denken over de vormgeving van de beoordeling. De praktijk nodigt de school nadrukkelijk uit om vaker haar interesse te tonen voor de praktijk. Het bevordert de samenwerking alsmede de kennis over de praktijk. De ervaring van praktijkopleiders is dat docenten vaak een slecht beeld hebben van de werkwijzen in de praktijk.

Ook bij ROC Midden Nederland Zorg merken ze dat het werkveld bereidwillig is om samen te werken. Ze zien wel duidelijke verschillen in de mogelijkheden die de afzonderlijke instellingen hebben. Grote instellingen hebben meestal een uitgewerkte visie op scholing en begeleiding en hebben dat vertaald in beleid. Ze hebben de middelen om speciale opleidingsfunctionarissen aan te stellen en om te investeren in begeleidingstijd en deskundigheidsbevordering. Kleine instellingen hebben dat meestal niet.

De ervaringen met het werkveld liggen binnen het vmbo anders. Bij vmbo De Koogmolen ervaart men dat bedrijven vooral gefocust zijn op het mbo-hbo, dat ze een voorkeur hebben voor leerlingen die wat ouder zijn, al iets kunnen. Om dat te compenseren proberen ze op school een omgeving na te bootsen die sterk lijkt op een echte werkvloer.

ROC Midden Nederland Zorg geeft de volgende tips voor de samenwerking met het werkveld:“(…)

- overvraag niet, respecteer de grenzen van de instelling;
- begin klein en concreet, start met concrete vraagstukken en knelpunten die herkenbaar zijn, waar ook de praktijk tegenaan loopt;
- ga samen ontwikkelen, instrumenten ontwerpen, reflecteer samen op ervaringen. Zorg dat onderwijsinstelling en werkveld de ‘gemeenschappelijke eigenaar’ worden van de vernieuwing;
- doe als ROC de deur open, laat in je keuken kijken, laat zien en verklaar waarom bepaalde zaken anders lopen dan gepland. Wees integer en betrouwbaar, dat kweekt respect en vertrouwen.”

De opmerking van ROC Midden Nederland dat het belangrijk is om gemeenschappelijk eigenaar te worden van de vernieuwing willen we extra benadrukken. In het beroeps- onderwijs is er in de vorm van de BPV-beoordeling al lange tijd sprake van betrokkenheid van het werkveld bij de beoordeling. Hierbij is echter lang niet altijd sprake van echte samenwerking; de onderwijsinstelling verspreidt – al dan niet zelf ontwikkelde – beoordelingsinstrumenten onder de leerbedrijven en leerbedrijven worden geacht de leerlingen met deze instrumenten te beoordelen. Echte samenwerking betekent dat een onderwijsinstelling samen met de leerbedrijven bedenkt hoe leerlingen worden

beoordeeld, wie daarbij welke rol vervult en welke beoordelingsinstrumenten men gebruikt.

Nova College Laboratoriumopleidingen, Mondriaan Zorg en ROC Midden Nederland Zorg hebben alle drie als uitgangspunt, dat de proeven zo veel mogelijk in de beroepspraktijk worden uitgevoerd waarbij een praktijkopleider/werkbegeleider uit de praktijk de leerling beoordeelt. Mondriaan Zorg heeft aan het werkveld de vraag voorgelegd hoe de school de begeleiding bij het werken met de proeve moet vormgeven. Dit resulteerde in de volgende voorbeelden:

- de leerling wordt goed voorbereid op school, bijvoorbeeld werken met werkplan;
- informeren van werkbegeleider (door de school en de instelling);
- uitwisselen van ervaringen van andere instellingen;
- evaluatie met de instellingen en de school;
- contact met docenten (middels instellingenbezoek, telefoon, mail);
- de verwachtingen van de praktijk en de school moeten duidelijk zijn;
- terugvallen op de school bij onduidelijkheden/problemen;
- workshops waarin werkbegeleiders leren werken met de proeven.

Als de beoordeling in de praktijk wordt uitgevoerd, vraagt dat om specifieke maatregelen om de kwaliteit van de beoordeling te borgen. Niet elke werkplek is geschikt als beoordelingsplek en niet alle praktijkopleiders beschikken over de competenties waarover een beoordelaar dient te beschikken.

De beoordelingsplek dient aan bepaalde minimeisen te voldoen om de beoordeling goed te kunnen uitvoeren. Hierbij valt te denken aan beschikbare hulpmiddelen (voor een proeve 'inmeten' kan bijvoorbeeld specifieke landmeetkundige apparatuur nodig zijn) en de mogelijkheden om de opdracht uit te voeren (in een visrestaurant kan een leerling geen proeve 'bereiden van eend' maken). Kenniscentra erkennen leerbedrijven over het algemeen op het niveau van de kwalificatie. Dat wil zeggen dat zij nagaan of een leerling in een leerbedrijf aan een substantieel deel van de competenties kan werken. De erkenning biedt geen volledige garantie dat een leerbedrijf de mogelijkheid heeft om alle competenties te beoordelen. In het kader van het borgen van de kwaliteit van het leerbedrijf als beoordelingsplek is samenwerking tussen het betreffende kenniscentrum (erkenning van leerbedrijven) en de onderwijsinstelling (kwaliteit beoordelingsplek borgen) van belang. Aan te bevelen is dat het kenniscentrum en de onderwijsinstelling in onderlinge afstemming bepalen, welke competenties in een bepaald leerbedrijf beoordeeld kunnen worden.

13 Kamphuis, A. en Vis E. (2003). *Werken aan de kwaliteit van de BPV-beoordeling*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

De mate waarin de kwaliteit van de praktijkopleider als beoordelaar wordt meegenomen in de erkenningsregeling van leerbedrijven verschilt. In de meeste regelingen stelt men eisen aan de benodigde vakdiploma's en het aantal jaren werkervaring na het behalen van de diploma's. Bij de meeste kenniscentra is dit aangevuld met de eis van bekwaamheid op pedagogisch-didactisch vlak, in een aantal gevallen gespecificeerd op het niveau van de benodigde beoordelingsvaardigheden. Voor het waarborgen van de kwaliteit van de beoordelaar in branches waarin de erkenningsregeling weinig tot geen eisen stelt aan de competenties van de praktijkopleider (als beoordelaar), zal de onderwijsinstelling (in samenwerking met het kenniscentrum) na moeten gaan in hoeverre de praktijkopleiders competente beoordelaars zijn¹³.

Analoog aan de wijze waarop in het beroepsonderwijs het werkveld is betrokken bij de beoordeling, kan educatie vertegenwoordigers uit verschillende maatschappelijke contexten bij de beoordeling betrekken. Hiermee is nog maar nauwelijks ervaring opgedaan. Lastig is dat hiervoor geen infrastructuur voorhanden is zoals in het beroepsonderwijs.

3.6 Samenvattend

Kwalificerend beoordelen: hoe doe je dat?

- Bij voorkeur vindt de kwalificerende beoordeling plaats in een authentieke situatie. Als dat niet mogelijk is, kan een gesimuleerde setting een goed alternatief zijn. Vaardigheden, kennis en attitudes moeten zo veel mogelijk geïntegreerd beoordeeld worden.
- De kwalificerende beoordeling vindt vaak plaats aan de hand van de proeve van bekwaamheid of het portfolio-assessment, eventueel gecombineerd met een reflectiegesprek. Elke beoordelingsvorm heeft zijn sterke en zwakke punten. Daarom is aan te bevelen te kiezen voor een mix van verschillende beoordelingsvormen.
- Het is van belang een goed evenwicht te vinden tussen integratie en transparantie. Een erg versnipperde beoordeling heeft geen betekenis meer, is niet relevant of herkenbaar voor de leerling. Aan de andere kant is het voor de leerling overzichtelijker, transparanter om niet meteen in grote gehelen te beoordelen.
- Gebruik niet te gedetailleerde beoordelingscriteria. Zorg voor voldoende intersubjectiviteit door beoordelaars te trainen voor hun taak.

Ontwikkelingsgericht beoordelen: hoe doe je dat?

- Koppel de ontwikkelingsgerichte beoordeling aan het leren. Gebruik de ontwikkelingsgerichte beoordelingen om leerlingen zelf sturing te laten geven aan het leerproces.
- Baseer de ontwikkelingsgerichte beoordeling (deels) op de opdrachten die de leerlingen in het kader van hun leerproces maken.
- Het is belangrijk om een systematiek te ontwikkelen waarbij de ‘groei’ van leerlingen zichtbaar kan worden gemaakt, bijvoorbeeld door per competentie een aantal beheersingsniveaus te onderscheiden.

Hoe verhouden ontwikkelingsgericht en kwalificerend beoordelen zich tot elkaar?

- Plaats de ontwikkelingsgerichte beoordeling in het perspectief van de kwalificerende beoordeling.
- Bij een portfolio-assessment zijn de ontwikkelingsgerichte beoordeling en de kwalificerende beoordeling met elkaar verbonden, doordat ze (deels) zijn gebaseerd op hetzelfde bewijsmateriaal.

Wat is de rol van de leerling bij de beoordeling?

- Laat de leerling zichzelf regelmatig beoordelen, zodat hij zelf sturing kan geven aan zijn leerproces. Daarnaast is het voor de studieloopbaan van de leerling van belang om zichzelf te leren beoordelen en van daaruit plannen te maken voor zijn verdere ontwikkeling.
- Laat leerlingen ook elkaar beoordelen tijdens de formatieve beoordeling.

Op welke manier kun je het werkveld en/of maatschappelijke instellingen bij de beoordeling betrekken?

- Betrek het werkveld en/of maatschappelijke instellingen bij het uitwerken van de beoordelingssystematiek, het ontwikkelen of vaststellen van beoordelingsinstrumenten en het uitvoeren van de beoordeling.
- Zorg voor echte samenwerking; zorg dat onderwijsinstelling en werkveld de gemeenschappelijke eigenaar worden van de vernieuwing.

4

Vormgeven van leersituaties en begeleiding

Opleidingstrajecten worden op microniveau geconcretiseerd in leerarrangementen en leersituaties. Met de term 'leerarrangementen', in plaats van bijvoorbeeld 'didactisch model' of 'curriculum' willen we accentueren dat het om een samenspel gaat van elementen die niet los van elkaar staan. Het programma (de inhoud), het pedagogisch-didactisch ontwerp, de begeleiding, de onderwijsorganisatie en de toetsing zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden; pak je het een aan, dan heeft dat consequenties voor het andere.

Er is ook niet één model voor competentiegericht leren en opleiden dat voor alle onderwijssoorten geschikt zou zijn. Factoren als de onderwijsdoelen, de inhoud van de opleiding, de leeftijd en de capaciteiten van leerlingen, de BOL- of BBL-systematiek, de competenties en visie van de docenten en de school en de praktische (on)mogelijkheden maken dat leersituaties er verschillend uit gaan zien. De hoofdvraag in dit hoofdstuk is:

Hoe kun je binnen competentiegericht leren en opleiden de leersituaties en de begeleiding vormgeven?

“Integrale opdrachten zijn de motor voor de aansturing van het leren”, schreven we in hoofdstuk 2. In voorliggend hoofdstuk schetsen we meer op microniveau aan welke eisen competentiegerichte opdrachten moeten voldoen. Welke voor- en nadelen hebben de verschillende opdrachtvormen? Wat is de relatie met onderwijsmodellen? Welke tips zijn er te geven voor de opbouw en formulering van opdrachten?

We besteden bijzondere aandacht aan het gebruik van opdrachten in de (beroeps)praktijk. Vragen als: op welk moment kun je ermee starten en hoe vergroot je de kwaliteit van de leerprocessen? komen aan bod.

Het bevorderen van de zelfsturing kan niet alleen beïnvloed worden door de structurering in de opdrachten te verminderen, maar ook de begeleiding door de docent, coach en tutor hebben daar effect op. De verandering van de rollen van de docent komt in dit licht

aan bod. Hoe ga je om met verwachtingen en afspraken? Welke functies kunnen een coach of tutor maar ook medeleerlingen vervullen en helpt het gebruik van een portfolio bij de begeleiding van de voortgang? De ruimte die leerlingen hebben om hun leersituatie zelf te sturen, wordt begrensd door de mogelijkheid die het rooster biedt en door praktische (on)mogelijkheden die te maken hebben met werkruimtes, maar ook de sfeer in de opleiding is van invloed. Ook dit aspect dient stimulerend te zijn.

De voorbeelden uit de CLOP-trajecten illustreren hoe je om kunt gaan met de vele keuzen. Ze laten zien hoe je door de vormgeving van de leersituatie competentiegericht leren kunt stimuleren en een antwoord kunt vinden op de volgende kernvragen van opleidingsinstellingen.

KERNVRAGEN

1. Hoe realiseer je zelfsturing door de leerling?

In principe ligt de **verantwoordelijkheid** voor het leren **bij de leerling zelf**. Dit uitgangspunt heeft te maken met het benadrukken van leren als actief proces: kennis ontwikkel je al doende en reflecterende en niet door het 'opnemen' van een bestaand pakket aan kennis. Het uitgangspunt heeft ook te maken met motivatie. Leren wordt sterk gestuurd door de motivatie van de leerling zelf. Uiteindelijk is hij degene die bepaalt wat hij wil, die weet wat hij wel en niet kan en die uitmaakt hoe hij zijn leer- en opleidingsloopbaan verder gaat vervolgen. Het onderwijsmodel dat de school kiest, moet hierop zijn toegesneden.

Een belangrijke vraag is hoe de **kwaliteit** van het **leerproces** vergroot kan worden. Te vaak zitten leerlingen nog hun tijd te verdoen op school, omdat ze iets al beheersen, omdat het ze boven de pet gaat of omdat het ze niet interesseert. In de BPV wordt vaak veel – maar wel onbewust – geleerd. Kan een opleiding het leerproces beter aansturen? Hoe kunnen leerlingen leren zichzelf doelen te stellen, te plannen en zich te verantwoorden. Zelfsturing betekent niet dat je leerlingen aan moet laten modderen. De crux is de vraag hoe je door een afnemende mate van structuur en sturing de leerling leert zichzelf te sturen. In hoofdstuk 2 is uitgelegd hoe opdrachten leerlingen stimuleren om zelf verantwoordelijkheid te nemen. Via de vormgeving van opdrachten (paragraaf 4.1) en de begeleiding (paragraaf 4.3) kan meer en minder structuur en sturing gegeven worden.

2. Hoe organiseer je integrale leerprocessen?

Leerlingen leren in de eerste plaats door te doen. Door actief, exploratief, samenwerkend en producerend met (beroeps)taken bezig te zijn én daarop te reflecteren, leren leerlingen

meer en beter. Leerlingen leren beter en zijn meer gemotiveerd naarmate de **opdrachten levensechter** zijn. Elke opdracht kan daarom het best gesitueerd worden in een – eventueel gesimuleerde – authentieke context. De vraag is hoe je in de onderwijssituatie levensecht, integraal leren met een optimale koppeling tussen praktijk en theorie kunt realiseren. In paragraaf 4.1 geven we voorbeelden van opdrachten in authentieke beroepssituaties, maar ook in een gesimuleerde omgeving. Dat vergt een andere organisatie van het onderwijs, onder andere van het rooster (paragraaf 4.4). In paragraaf 4.2 worden voorbeelden gegeven hoe competentiegericht leren in de praktijk kan worden aangestuurd.

3. Wat is er nodig om leerlingen te motiveren en om ze aan het werk te houden?

Leerlingen worden gemotiveerd doordat ze geprikkeld worden om een oplossing voor een probleem te zoeken of om iets goed te doen wat belangrijk voor hen is. Motivatie is geen kwestie van overtuiging door een docent (dit is heel belangrijk voor...), maar van het zelf merken dat je iets leert dat 'er toe doet'. Leerlingen kunnen ook gemotiveerd raken voor het leren als ze echt weten wat hun ambitie is en zien dat ze competenties ontwikkelen die ze daarvoor nodig hebben. Het leerarrangement kan leerlingen via de opdrachten **motiveren**, hun ambitie wekken, leervragen oproepen. Opdrachten zouden daarom ook net op de 'naaste zone van ontwikkeling' gericht moeten zijn en ruimte moeten bieden voor een eigen invulling.

Motivatie heeft ook iets te maken met de manier waarop het onderwijs is ingericht. Leerlingen leren meer actief en steken meer energie in het leren, als ze opdrachten krijgen die ze spannend en uitdagend vinden en als er sprake is van afwisseling in de manier van werken. Een rooster dat ruimte geeft voor eigen planning door leerlingen, met een variatie aan werkplekken en individueel en groepswork leveren hieraan een bijdrage (paragraaf 4.4).

4. Wat is de rol van het werkveld?

In een beroepsopleiding ontwikkel je competenties niet alleen in een schoolse leeromgeving; voor een substantieel deel dient het leren in de beroepspraktijk plaats te vinden. Soms moet er gezocht worden naar alternatieven in de vorm van simulatie-omgevingen of door opdrachten vanuit het bedrijfsleven in de school te halen. In paragraaf 4.1 staan voorbeelden van opdrachten voor verschillende leeromgevingen. Om de beroepspraktijk ook tot een echte leeromgeving te maken, vergt de aansturing van het leren in de praktijk een goede samenwerking tussen de opleiding en het bedrijf. De leerling kan zelf – veel meer dan nu – een actieve rol hierin spelen. In paragraaf 4.2 wordt ingegaan op de aansturing van praktijkleren.

Achtereenvolgens komt een aantal aspecten van leersituaties aan de orde waarin deze kernvragen een rol spelen. In paragraaf 4.1 staat leren via integrale opdrachten centraal en in 4.2 de vormgeving van leren in de praktijk. Paragraaf 4.3 gaat over vormgeving van de begeleiding en de organisatie van het onderwijs is het issue van paragraaf 4.4.

Wij pakken de vier voorbeelden van competentiegericht leren en opleiden uit hoofdstuk 2 weer op. Ze komen door het hele hoofdstuk heen terug. Daarnaast worden voor een aantal keuzen aanvullende voorbeelden gegeven uit andere onderwijsvernieuwingsprojecten in ROC's en hbo-instellingen.

De vier voorbeelden

- 1 Nova College, BOL 3- en 4-opleiding Laboratoriumtechniek start vanaf het begin van de opleiding met opdrachtgestuurd onderwijs. De helft van de tijd werken leerlingen in kleine groepjes aan opdrachten door zelfstandig – met een docent of instructeur in een coachingsrol – levensechte opdrachten voor te bereiden, te plannen, uit te voeren en te verantwoorden. In de andere helft van de week volgen ze ondersteunende lessen en trainingen. In het tweede jaar krijgen ze een periode BPV; het derde en vierde jaar wordt grotendeels in de BPV gedaan, met één dag school per week.
- 2 Een sportbond (de Nederlandse Volleybalbond/NeVoBo) die opleidingen voor trainers uitvoert (op verschillende niveaus) zet de proeve van bekwaamheid centraal. De aspirant-trainer doet een PvB, vervolgens bepaalt hij samen met een leercoach wat hij nog niet kan en aan welke competenties hij nog moet werken. De bond heeft een scala aan opdrachten ontwikkeld aan de hand waarvan verschillende trainerscompetenties ontwikkeld kunnen worden en biedt ook de nodige cursusdagen en workshops aan om kennis en vaardigheden te verwerven. In principe bepaalt de cursist zelf waarvan hij gebruik maakt en ook wanneer hij klaar is om een afsluitende PvB te doen.
- 3 ROC Zadkine heeft voor de educatietrajecten een op de doelgroep toegesneden onderwijsmodel ontwikkeld voor competentiegericht leren en opleiden. Het model is reeds in een aantal pilots uitgeprobeerd. Het gaat om een groep cursisten met een zeer laag niveau. Het programma is gericht op handelingssituaties in het maatschappelijk of beroepsmatig functioneren. Het programma is competentiegericht en geïntegreerd van opzet. Het programma is contextrijk. Alle programma's zijn dual van opzet: de praktijk – in de vorm van buitenschoolse opdrachten, praktijksimulaties en stages – vormt een onlosmakelijk deel van het programma.
- 4 Vier jaar geleden is de afdeling bouwtechniek van vmbo De Koogmolen in Purmerend overgeschakeld op het pedagogisch-didactisch concept van de werkplekkenstructuur (WPS). Het concept is ingevoerd in de bovenbouw bij respectievelijk de basisberoepsgerichte leerweg en de kaderberoepsgerichte leerweg. De Koogmolen streeft ernaar dat kleine, vaste docententeams binnen de gestelde kaders verantwoordelijk zijn voor het gehele onderwijstraject van een groep leerlingen en een relatief grote regelvrijheid hebben in de organisatie en uitvoering van het onderwijs.

4.1 Leren via integrale opdrachten

Het is zinvol om je af te vragen wat voor soort opdrachten je als opleiding wilt gebruiken of ontwikkelen. Het antwoord op deze vraag hangt samen met de manier waarop je het werken aan de opdrachten en de begeleiding wilt organiseren. Er is een keuze: veel tijd in ontwikkeling steken en minder in de feitelijke begeleiding, versus weinig tijd in ontwikkeling en veel in de begeleiding:

- a Veel sturing door het materiaal. Ontwikkelen van geheel nieuwe opdrachten waarin kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd zijn; die veel sturing geven; met veel deelopdrachten. De opdrachten zijn gedetailleerd uitgewerkt met veel bijbehorende informatie waardoor de leerlingen in staat zijn om aan de hand van het materiaal behoorlijk zelfstandig te werken.
- b Beknopte – minder in detail uitgewerkte – opdrachten; waarbij leerlingen gebruik maken van bestaande boeken als naslagwerk en leer materiaal. Het team besteedt – in ieder geval in het begin – veel tijd aan coaching on-the-job. Instrumenten om de voortgang te sturen (POP, portfolio, voortgangsbeoordelingsinstrumenten) en de bijbehorende begeleidingsgesprekken spelen een rol.

Voorbeeld van een sterk gestructureerde en intensief begeleide opdracht: Educatie ROC Zadkine

Omgaan met en aanschaffen van huishoudelijke apparaten

- Eerst met behulp van flaps rondom het thema associëren. Vervolgens moeilijke/nieuwe woorden bespreken. Dit is heel interactief en levert veel herkenning op.
- De groep wordt daarna gesplitst in gevorderden en beginners. In de groepen vullen de cursisten ieder voor zich de checklist in. Beginners krijgen hierbij begeleiding van de docent. Een deel van de groep zit achter de computer met lees- en schrijfprogramma's.
- Cursisten brengen in kaart welke apparaten ze in huis hebben, welke ze kunnen bedienen en wat ze willen leren. Per apparaat zijn er één of meer werkbladen.
- De cursisten in deze groep hadden allemaal de leervraag: 'omgaan met de mobiele telefoon'. Hieruit blijkt dat cursisten goed weten wat ze willen leren. Dat bepaalt per subgroep het leerthema en geeft zelfsturing.
- Ter ondersteuning van de lessen wordt zo veel mogelijk met authentiek materiaal gewerkt, dus echte handleidingen van apparaten en dergelijke. Soms nemen cursisten dat zelf mee.
- Er wordt gewerkt in twee of drie subgroepen, afhankelijk van het aantal aanwezige cursisten.

De functie van opdrachten is de cursist de gelegenheid te geven de competenties te ontwikkelen, waarmee ze uiteindelijk een taak in beroep of maatschappij goed kunnen uitvoeren. De vraag die de ontwikkelaar zich moet stellen is met welke opdrachten deze cursisten leren om deze kerntaak goed uit te voeren? De crux is om niet vanuit de leerstof te denken, maar vanuit de gehele kerntaak en vanuit de cursist. De opdrachten vormen de kern van het opleidingsprogramma en zijn leidend voor alle leeractiviteiten. Opdrachten kunnen het accent leggen op verschillende aspecten van een kerntaak of op verschillende leerpunten. Ook is het zinvol – om de transfer te bevorderen – om opdrachten in verschillende contexten aan te bieden. In het algemeen zal het wenselijk zijn om een duidelijke opbouw in moeilijkheid of complexiteit in de opdrachten aan te brengen en om een opbouw aan te brengen van opdrachten in een oefen- of simulatie-omgeving naar opdrachten in de echte beroepspraktijk.

Om het perspectief en de relevantie van de opdracht voor de cursist helder te maken, moet in elke opdracht de gehele taak of het gehele beroepsproduct aan de orde zijn, in een (fictieve) authentieke context. De opdracht leidt tot een authentiek product, dat ‘er toe doet’; dus liefst met een reële functie of met een showcasefunctie, waardoor je kunt laten zien wat je kunt.

De authentieke context is in de beroepsopleiding de beroepscontext. Als de opdracht inhoudelijk uitdagend is, is het niet nodig om hem extra leuk te maken (thema ‘het pretpark’). Een opdracht in de educatie is uitdagend als hij precies betrekking heeft op datgene waar iemand in zijn dagelijkse praktijk tegenaan loopt. Liefst reikt de opdracht iets verder.

Een stappenplan: van beroepscompetentieprofiel naar opdrachten

Opdrachten zijn gericht op het competent leren uitvoeren van een (beroeps)taak. Een werkvolgorde bij de ontwikkeling van de opdrachten en de lessen in de kennis- en vaardighedenlijn kan er als volgt uitzien:

- 1 Per kerntaak en/of kernopgave (beroeps)producten benoemen.
- 2 Per (beroeps)product benoemen van context, complexiteit, te ontwikkelen competenties, criteria en kritische situaties rond het (beroeps)product; analyseren van het wie, wat, waarom, hoe, waar en dergelijke. (Zie het voorbeeld op pagina 75 van een analyse van de taak van een volleybaltrainer.)
- 3 Opdrachten in een context bedenken, waarmee leerlingen een (beroeps)product kunnen leren realiseren en waarin die leeractiviteiten uitgevoerd worden waarmee ze de nodige competenties kunnen ontwikkelen.
- 4 Uitwerken van de opdrachten.
- 5 Voor alle opdrachten die bij de kerntaak horen, de thema's benoemen die in de kennis- en vaardighedenlijn aan bod moeten komen (zie ook hoofdstuk 2).

**Voorbeeld van een analyse van de beroepstaak van de volleybaltrainer (NeVoBo):
Verzorgen van de training van selectieteams**

Beroepsproducten zijn onder andere:

- trainen van individuele spelers;
- trainen van een team;
- trainen als voorbereiding op een wedstrijd.

De opdrachten moeten samen dekkend zijn voor de inhoud van de kerntaak. Er zijn verschillende ingangen mogelijk om tot opdrachten te komen, bijvoorbeeld:

- kenmerken van de kerntaak (proces, complexiteit, betrokkenen, resultaat, keuzen);
- aspecten van de kerntaak (techniek, tactiek, conditie, mentaliteit);
- doelgroepen (individuele spelers, team, jeugdigen, recreanten);
- fases van het proces (warming-up, oefeningen, cooling-down).

Beroepsproduct	Trainen van individuele spelers
Wie	Functies: spelverdeler; afmaker
Op basis waarvan	Analyse van techniek Analyse van kracht en conditie
Welke kennis en vaardigheden	Oefeningen en trainingsmethoden Kennis krachttraining Kennis fysiologie
Hoe (proces)	Duidelijke aanwijzingen geven op motiverende wijze (didactiek)
Welk werkmodel	Plan maken: korte/langetermijn, opbouw, ontwikkelings- en resultaatdoelen
Welke condities en waar	Rekening houden met beschikbaarheid
Met welke middelen	Videogebruik

VORMEN VAN INTEGRALE OPDRACHTEN

Er zijn verschillende vormen waarin een opdracht gegoten kan worden. Opdrachten die stap voor stap voorschrijven hoe iets gedaan moet worden, laten de leerling geen ruimte om zelf initiatief te vertonen. Opdrachten die te vaag zijn, demotiveren leerlingen omdat ze niet weten wat ze moeten doen. Hetzelfde geldt voor opdrachten waarin de bestaande leerstof alleen maar onder themakopjes is geplaatst.

Goede opdrachten:

- zijn levensecht/authentiek en spelen in een (fictieve) realistische context;

- sluiten aan bij de leerbehoeften van de leerling en de mate van structuur die een leerling nodig heeft;
- zijn uitdagend en geven de leerling ruimte om zelf na te denken, te plannen en te doen;
- zijn afwisselend, doen een beroep op verschillende leerstijlen, kwaliteiten en kennen verschillende leeractiviteiten, samenwerkingsvormen en leeromgevingen;
- staan duidelijk op schrift of in de computer en kennen een heldere productomschrijving;
- zijn integraal, dat wil zeggen: praktijkgericht, gericht op vaktechnische en niet-vaktechnische competenties, leer- en burgerschapscompetenties waarbij vakken, theorie en praktijk (kennis, vaardigheden en attitudes) geïntegreerd zijn;
- kennen een zekere mate van zelfsturing door de leerling.

Er zijn diverse onderwijsmodellen met verschillende vormen van opdrachten (zie hierna bij A tot en met E). Ze kunnen in volgorde gedacht worden vanaf grotendeels aanbodgestuurd onderwijs tot aan zelfgestuurd onderwijs.

A Probleemgestuurd onderwijs (PGO) en projectonderwijs (PO)

In PGO staat verwerving van kennis en vaardigheden voorop rondom een aan de praktijk ontleend vraagstuk. De werkstructuur en de leertaken zijn meestal ver uitgewerkt. Veel ROC's vinden PGO in de beginfase een goede integrale opdrachtvorm, waarmee leerlingen op een gestructureerde en geleidelijke manier leren zelfstandig te leren.

Projecten kennen we in verschillende vormen: van echt 'projectonderwijs', waarin een projectgroep samen een opdracht uitwerkt, plant en uitvoert, tot aan individuele of groepsgewijze opdrachten waarin projectmatig (met een duidelijke fasering en duidelijke doelen) gewerkt wordt.

14 VUT staat voor vooruitkijken-uitvoeren-terugkijken.

Een voorbeeld van een sterk gestructureerde opdracht volgens de VUT¹⁴-systematiek: Educatie ROC Zadkine

Opdracht Openbaar vervoer

Vooruitkijken 1 Wat ga je doen?	<ul style="list-style-type: none"> a Reizen met het openbaar vervoer via Rotterdam CS en Schiedam Centrum b Vervoermiddelen kiezen c De benodigde informatie zoeken op internet en of OV-informatie bellen d Vervoerbewijzen kopen
2 Waar ga je de opdracht doen?	<ul style="list-style-type: none"> • Op school (computer, opbellen) • In Schiedam en Rotterdam
3 Met wie ga je de opdracht doen?	Met drie andere leerlingen
4 Wat kun je extra oefenen?	<ul style="list-style-type: none"> • Telefonische informatie vragen • Kaartje kopen • Borden en plattegronden lezen

Uitvoeren

Op school:

- 1 Zoek de benodigde informatie op internet of bel OV-reisinformatie
- 2 Schrijf alle belangrijke informatie op
 - Voor de bus/metro/tram
 - ik neem bus/metro/tram ...
 - vertrektijd ...
 - aantal zones ...
 - prijs ...
 - Voor de trein:
 - de trein vertrekt van spoor ...
 - vertrektijd ...
 - prijs ...
- 3 Ga de vervoerbewijzen kopen
- 4 Maak de reis

Terugkijken

<ol style="list-style-type: none"> 1 Met welk vervoermiddel heb je de heenreis gemaakt? 2 Hoe lang heb je gereisd? 3 ... enzovoort. 4 Wat vond je van de opdracht? 5 Wat zou je de volgende keer anders doen? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> makkelijk; <input type="radio"/> moeilijk <input type="radio"/> leuk <input type="radio"/> niet leuk <input type="radio"/> belangrijk enz.
--	---

- B Door de school bedachte opdrachten/prestaties in een simulatieomgeving
Opdrachten (of 'prestaties') in gesimuleerde en/of elektronische leeromgevingen zijn in principe gelijk aan taken in de echte beroepspraktijk, soms met minder complicerende factoren.

Een voorbeeld van een opdracht in een simulatieomgeving van Nova College, Laboratoriumtechniek

0.04 Waarmee vullen we de zandbak?

Doel van de opdracht	Leren meten met verschillende meetinstrumenten en rekenen met de gevonden waarden.
Context + opdracht	Een kinderdagverblijf wil een zandbak waarin de kinderen kunnen spelen, maar weet niet welk zand het beste gebruikt kan worden. De leiding geeft deze opdracht aan het ingenieursbureau waar jullie op dat moment werkzaam zijn. De opdracht bestaat uit het onderzoeken van drie verschillende soorten zand op verschillende fysische eigenschappen. Daarna moet de meest geschikte soort gekozen worden voor het gebruik als zandbakzand. Bepalingen: gemiddelde korrelgrootte, waterdoorlaatbaarheid en dichtheid. Berekening van de kosten van het zand voor het vullen van een zandbak van 6 m bij 10 m met 0,5 m zand.
Producten 0.04	<ol style="list-style-type: none"> 1 Een werkplan voor de opdracht. 2 Beschrijving van de eisen waaraan het zand voor in de zandbak moet voldoen. 3 Een tabel met meetresultaten en eindconclusie. 4 Een brief met het advies aan de leiding van het kinderdagverblijf.
Ondersteuning	<p>Laat je werkplan (product 1) eerst goedkeuren door de docent, voordat je verder gaat.</p> <p>Vraag voor de bepalingen hulp aan de instructeur/TOA.</p> <p>Heb je vragen, stel ze aan de instructeur of de praktijkdocent!</p>

...

Richtlijnen voor de uitvoering	<p>Je werkt in groepjes van twee.</p> <p>Plaats: praktijklokaal, OLC</p> <p>Tijd: periode I (introductieperiode)</p> <p>Hulpmiddelen: drie verschillende soorten zand trechter met gaasje microscoop met nonius</p> <p>Richttijd voor de uitvoering: drie dagdelen</p>	
Benodigde kennis, vaardigheden en attitudes	<p>Dit leer je vooraf in de ondersteunende lessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werking microscoop -> practicum • Bedienen balans -> practicum • Aflezen schuifmaat -> computersimulatie • Aflezen maatcilinder -> practicum • Omrekenen van eenheden -> theorie <p>Dit leer je in de opdracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werking van de microscoop, de balans en de schuifmaat • Bepalen van fysische stoffeigenschappen • Omrekenen van eenheden • Rapporteren (schrijven van een brief) <p>Dit leer je in de tutorgroep:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planning maken • Zelfstandig werken • Samenwerken • Kritisch beoordelen 	
Productspecificatie en beoordeling	<p>Te beoordelen producten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werkplan (1) • Kwaliteit van de uitslagen van de metingen (3) • Tabellen met meetresultaten (3) • Brief (4) 	<p>Beoordeling:</p> <p>Door de praktijkdocenten Zie beoordelingsoverzicht</p>
<i>Leermiddelen</i>	<p>Praktijkvoorschriften</p> <p>Natuurkundeboeken: Newton HAVO informatieboek en verwerkingsboek http://www.vapronet.nl/9252201/h/ (zoekwoord: schuifmaat of nonius)</p>	

- C Echte opdrachten/prestaties vanuit bedrijf of maatschappij, uitvoering in school
 Een stapje verder in 'authenticiteit' zijn opdrachten in en vanuit bedrijven, met een product dat daadwerkelijk een functie gaat vervullen. BPV kun je invullen met authentieke competentiegerichte opdrachten.

Een voorbeeld van een authentieke beroepsopdracht uitgevoerd in de schoolsituatie van vmbo De Koogmolen:

Checklist voor de maandag, voor de leerling die deze week als planner fungeert. Deze leerling is gedurende een week verantwoordelijk voor magazijn en materiaaluitgifte.

Controlepunten:	Oké	Niet oké
Licht aan, accu's aan.		
Start de computer op, zorg ervoor dat het Excel-werkblad, met gereedschapbeheer op het scherm staat.		
Controleer of de magazijnvoorraad op orde is, zo niet schrijf op wat er besteld moet worden en geef dat door aan de docent.		
Enz. ...		
Sluit de computer af, zorg dat de programma's op de juiste manier worden afgesloten!		
Doe de accu's en het licht uit.		

Schrijf hier op welke materialen je wilt bestellen:	Aantal:

D BPV, opdrachten in de echte praktijk

Een voorbeeld van een authentieke opdracht in de eigen beroepssituatie van de opleiding volleybaltrainer niveau 4

Opdracht	Realiseer en evalueer alle trainingen in één trainingsweek voorafgaande aan een wedstrijd en de eerste training ná de wedstrijd.	
Context	<ul style="list-style-type: none"> Eigen team Officiële competitie of bekerwedstrijd Wedstrijdformulier, analyseformulier, analyseprogramma Video-opname van tegenstander of bezoek aan tegenstander 	
Specificaties producten	<ul style="list-style-type: none"> Analyse van de tegenstander Weergave van de te spelen strategie Weergave van informatie aan team (video, formulier, bespreking) over de te spelen strategie Digitale of schriftelijke weergave van de trainingsplannen Conclusies en consequenties voor de training(en) op korte en middellange termijn voor je eigen team. 	
Benodigde kennis, vaardigheden en attitudes Dit leer je in: A= integrale lijn B= reflectie met de leercoach C= kennis- en vaardighedenlijn	<ul style="list-style-type: none"> Spelsystemen Analyseren van sterke en zwakke punten tegenstander Maken van een strategische match Communiceren met je spelers Motiveren, inspireren van spelers 	A A C B B

E Door de leerling zelf te bedenken of te verwerven opdrachten.

De meest ultieme competentiegerichte opdracht – denkbaar in de laatste fase van een opleiding – verwerf je zelf. In een eindfase van een opleiding is het denkbaar dat een leerling zelf omschrijft welke competenties hij nog wil leren en zelf een BPV-plaats zoekt of een opdracht bij een bedrijf verwerft waarmee hij daadwerkelijk een meerwaarde voor het bedrijf levert en waarmee hij de beoogde competenties kan leren.

TIPS VOOR DE VORMGEVING VAN DE OPDRACHT

De formulering van integrale opdrachten luistert nauw. De opdracht moet de leerlingen als het ware dwingen om die leeractiviteiten uit te voeren die nodig zijn om bepaalde

competenties te ontwikkelen – zonder expliciet voor te schrijven hoe en wat zij moeten doen.

Eisen voor de vorm van de ideale, integrale competentiegerichte opdracht:

- 1 De opdracht is **helder**. De kern van de opdracht bestaat uit drie elementen:
 - a De opdracht zelf, de context en daarbij de voorwaarden waarbinnen de opdracht wordt uitgevoerd;
 - b Het product (de producten) dat (die) de leerling moet leveren. Met het woord 'product' bedoelen we niet alleen fysieke producten, maar ook (beroeps)handelingen of papieren producten. Het is de kunst om een levensecht product te formuleren, met de juiste moeilijkheidsgraad waarmee de leerling alle gewenste competenties en de onderliggende kennis en vaardigheden kan ontwikkelen. De criteria waaraan het product moet voldoen, moeten duidelijk omschreven zijn;
 - c De criteria en de wijze waarop de leerling beoordeeld wordt. Criteria kunnen gekoppeld zijn aan het eindproduct, maar ook aan het werkproces.

- 2 De opdracht zelf is **zo kort mogelijk** geformuleerd. Leerlingen hebben de neiging direct aan de slag te gaan en niet eerst allerlei inleidende verhalen door te lezen. Een standaardstructuur en -vormgeving voor alle opdrachten is voor leerlingen prettig. De hiervoor (A tot en met E) opgenomen opdrachten zijn een goed voorbeeld van kort en helder geformuleerde opdrachten. Bijbehorende uitleg, werkmodellen en dergelijke worden als bijlage opgenomen of apart gegeven.

- 3 De opdracht is **uitdagend**. Leerlingen moeten zich geprikkeld voelen om aan de gang te gaan. Om dat te bereiken moet de opdracht levensecht zijn, moet het product zo levensecht mogelijk zijn (en liefst ook gebruikt worden), moet de opdracht leerlingen dwingen zelf na te denken, moeten leerlingen echt de ruimte krijgen voor een eigen invulling, moet de opdracht niet te makkelijk (maar net wel uitvoerbaar) zijn, moet er afwisseling zijn in leeractiviteiten en moet er regelmatig met anderen worden samengewerkt. Het vragen van te veel schoolse producten, vooral in de vorm van schriftelijk werk dat niet direct een functie voor het product heeft, werkt demotiverend (bijvoorbeeld: maak een verslag, maak een logboek, schrijf op hoe je dit vond, schrijf op wat je leervragen zijn, maak de vragen die bij de tekst horen). Opdrachten in de echte praktijk (zie de voorbeelden van de volleybaltrainer en de magazijnbeheerder) zijn op zich uitdagend vanwege de consequenties als het fout gaat.

- 4 De opdracht vraagt om **verschillende leeractiviteiten**. Per opdracht kan een verschillend startpunt genomen worden en daarmee een verschillend accent gelegd worden, bijvoorbeeld het accent op:
- iets ontwerpen (zelfstandig voorbereiden, bedenken, relevante theorie daarbij zoeken en maken van een plan van aanpak) of
 - ervaring opdoen, dan wel iets uitproberen en daarop reflecteren of
 - het reflecteren op al opgedane ervaring.

De opdracht voor de volleybaltrainer is een goed voorbeeld. De opdracht vraagt om actief en zelfstandig bezig te zijn met kennis en met vaardigheden en zowel individueel als in samenwerking met anderen.

- 5 Competentiegerichte opdrachten kunnen meer **gesloten** zijn; bijvoorbeeld: neem een monster zandbakzand en onderzoek daarin het kiemgetal van de E Coli bacterie. Ze kunnen meer **open** zijn: bedenk een oefening waarmee kleuters hun veters kunnen leren strikken; tot geheel zelf te bedenken: bedenk of verwerf een project waarmee je kunt laten zien dat je een promotiefolder kunt maken voor een winkel. In alle gevallen moeten leerlingen zelf uitzoeken *hoe* ze de opdracht gaan aanpakken. Alleen het *wat* is in het eerste geval heel duidelijk omschreven en in het laatste geval heel globaal. In het algemeen geldt dat het uitdagender is om zo min mogelijk aanwijzingen op te nemen voor de werkwijze (bijvoorbeeld lees eerst hoofdstuk I, verzamel de volgende materialen, bespreek met je medeleerlingen...) en leerlingen vooral zelf te laten uitzoeken hoe ze iets moeten aanpakken.

- 6 **Structuur** aanbrengen is bedoeld om het leerproces te sturen en om de leerling houvast te geven. In de loop van de opleiding worden structurelementen afgebouwd en wordt van leerlingen verwacht dat zij zelf structuur aanbrengen. Structureren kan door:
- tussenproducten te vragen (bijvoorbeeld maak eerst een werkplan, maak vervolgens een lijst met de dingen die je nodig hebt enzovoort)
 - via de tussenproducten of subopdrachten te zorgen dat leerlingen een goede werkvolgorde hanteren. Bijvoorbeeld:
 - VUT (vooruitkijken, uitvoeren, terugkijken),
 - OPRE (zoek uit en maak een lijstje van eisen waaraan dit product moet voldoen (**O**riënteren); maak een werkplan (**P**lannen); voer de opdracht uit/maak het product (**R**ealiseren) en geef een beargumenteerde zelfbeoordeling van je product (**E**valueren), of

- de zevensprong (in PGO).

In de voorbeeldopdracht van het Nova College en die van de NeVoBo is te zien dat met de tussenproducten gestuurd wordt op een werkvolgorde.

- go/no-go momenten inbouwen (zie bijvoorbeeld de laboratoriumopdracht: “Laat je werkplan controleren door de docent, voor je verder mag”). Door go/no-go momenten voorkom je dat leerlingen ‘verdrinken’ en krijg je als docent gelegenheid feedback te geven en bij te sturen door een opdracht te verdelen in subopdrachten op deelaspecten.
- verschillende soorten leeractiviteiten onderscheiden waarvan leerlingen weten hoe ze deze moeten uitvoeren (bijvoorbeeld in PGO: studietaken, toepassingstaken en dergelijke).
- min of meer uitgebreide werkaanwijzingen geven als bijlage (bijvoorbeeld als leerlingen iemand moeten interviewen een voorbereidingsformulier als bijlage opnemen).

Het toepassen van te veel structurelementen tegelijk slaat het eigen initiatief van leerlingen dood. Door in het begin meer en later minder structuur te bieden, leren leerlingen steeds zelfstandiger te leren.

Je doet meer appèl op de zelfstandigheid van leerlingen door de richtlijnen die voor alle opdrachten gelden, apart op een rij te zetten en deze niet in elke opdracht terug te laten komen. Het gaat dan bijvoorbeeld om:

- bij elke opdracht met een groep eerst een voorzitter en secretaris aanwijzen en eventueel een taakverdeling maken;
- altijd je werkplanning eerst ter goedkeuring aan de docent voorleggen;
- altijd je werkruimte schoon achterlaten.

Deze zaken kunnen het best met de leerlingen in de beginperiode van de opleiding geoefend worden. Daarna worden ze geacht deze zelfstandig te kunnen toepassen.

INDIVIDUELE EN GROEPSOPDRACHTEN

In alle opleidingen is het wenselijk om leerlingen zowel individueel als in kleinere groepjes te laten werken. Een uitgangspunt bij het vaststellen of een opdracht al dan niet in een groepje uitgevoerd moet worden, is de betreffende (beroeps)praktijk. In de reclamebranche wordt bijvoorbeeld veel in projecten gewerkt; in de techniek wordt vooral individueel of met één of twee collega's samengewerkt. Het ligt dan voor de hand om dat ook in de opleiding te doen.

Daarnaast is samenwerken een goede vorm om van elkaar te leren: elkaar dingen uit te leggen, taken te verdelen, anderen aan te spreken op hun werk en inzet en samen tot een

besluit te komen. In het begin van de opleiding moeten deze vaardigheden geoefend worden.

Tegelijk moet wel duidelijk zijn dat de leerling individueel aangesproken en beoordeeld wordt en waarop. Dat kan door vooraf vast te stellen welke producten de groepsopdracht moet opleveren:

- a Iedere leerling levert als afsluiting van de groepsopdracht een eigen, apart eindproduct;
- b De groep levert een groepsproduct waarop ieder persoonlijk aanspreekbaar is;
- c De groep levert een groepsproduct, bestaande uit door leerlingen aangeleverde onderdelen (taakverdeling).

Voorbeeld vmbo De Koogmolen

“Leerlingen werken zowel individueel als in groepjes, het hangt af van de opdracht. We beoordelen echter ook steeds op individueel niveau. Of anders gezegd: leerlingen moeten wel hun eigen competentieontwikkeling kunnen aantonen. Maar we stimuleren leerlingen wel om samen te werken, want leerlingen leren juist veel van elkaar, zo heb ik ervaren. In principe laten we hen zelf kiezen met wie ze willen werken. In de hal werken gemiddeld genomen zo'n 35 leerlingen, afkomstig van verschillende leerwegen (BBL, kader, leerwerktraject). Veel leerlingen beschikken wel over een goede 'neus' met wie ze het beste kunnen samenwerken. Je ziet vaak gebeuren dat leerlingen die bijvoorbeeld moeite hebben met cijferen en meten, zich spontaan voegen bij leerlingen die daar beter in zijn. De mix van de verschillende leerwegen heeft duidelijk een positieve invloed op de kwaliteit van de leerprocessen. Leerlingen trekken zich aan elkaar op, vervullen voorbeeldfuncties tegenover elkaar. Docenten monitoren voortdurend het samenwerkingsproces. Als de samenwerking niet op gang komt of niet tot de gewenste effecten leidt, grijpen ze in. Soms moet je de samenwerking nadrukkelijk regisseren. Leerlingen zijn zich niet altijd bewust van hun leerpunten en welke partner daar het beste bij past. Ook met andere leerlingenkenmerken houden we rekening. Zo koppelen we regelmatig drukke leerlingen aan rustige. Ook de heel bescheiden leerlingen moet je vaak een duwtje in de rug geven, anders blijven ze in hun eentje werken.”

Voorbeeld Nova College Laboratoriumopleidingen

Er liggen individuele en groepsopdrachten. Per periode wordt in de tutorgroep gepland welke leerlingen samen aan welke groepsopdrachten gaan werken. In groepsopdrachten wordt aan een gezamenlijk product gewerkt; soms met individuele deelopdrachten/producten. Leerlingen leren van elkaar en ze leren samenwerken. In de tutorgroep wordt hierop gereflecteerd.

In het voorbeeld van vmbo De Koogmolen worden interessante overwegingen gegeven bij de samenstelling van groepjes. Nova College werkt met een leerstijltest bij de samenstelling van opdrachtgroepjes.

4.2 Vormgeving van leren in de praktijk

Het uitgangspunt van competentiegericht leren is dat leerlingen zo veel mogelijk in de authentieke context leren door te werken aan authentieke beroepsproducten. Dat houdt in dat veel leren – in principe – in de (beroeps)praktijk plaatsvindt; niet alleen later maar zo vroeg mogelijk in de opleiding. Werken in de echte praktijk is vaak nodig om leerlingen echt te confronteren met hun feitelijke competenties. Doen en ervaren is een essentieel onderdeel van het leerproces. Alleen reflecteren, kennis opdoen en oefenen met een casus is niet voldoende. Dit geldt des te meer in opleidingen waarin met mensen gewerkt wordt.

Vroeg in de opleiding starten met BPV is niet altijd mogelijk. In bepaalde beroepen is een bepaald beginniveau onontbeerlijk; de stagemarkt is schaars of de praktijk is niet geschikt als leeromgeving om (bepaalde) competenties te verwerven. In het algemeen wordt echter erg snel gezegd dat BPV in het eerste jaar niet mogelijk is. Door bedrijven op hun opleidingsverantwoordelijkheid aan te spreken én ze echt te ondersteunen bij het waarmaken van die verantwoordelijkheid, blijkt in veel opleidingen dat er meer mogelijk is dan men vaak verwacht had. Bedenk dat in het leerlingwezen – nu de BBL – en bijvoorbeeld in de inservice-opleidingen, ook in zeer specialistische beroepen al jaren gewerkt wordt met startende leerlingen.

Alternatieven voor de echte (beroeps)praktijk zijn simulatiesituaties, variërend van bijna-authentiek in de vorm van virtuele of in schoolverband opgezette bedrijfjes tot niet erg authentiek, bijvoorbeeld in de vorm van casussen, PGO-thema's en dergelijke. Soms kunnen werkzaamheden binnen de school (secretariaatwerk, technische dienst, beveiliging enzovoort) door leerlingen in het kader van BPV worden uitgevoerd.

Voorbeeld secretaresse-opleidingen Landstede

Door het team is een secretariaatsbureau opgezet, dat diensten verleent aan afdelingen van het ROC. Leerlingen van verschillende niveaus en leerjaren werken in de simulatiepraktijkruimte; een ouderejaars van de niveau 4-opleiding fungeert als bureaumanager, verdeelt het werk en dergelijke, andere leerlingen voeren werkzaamheden uit die passen bij de competenties die ze moeten verwerven.

Van belang is dat leerlingen daadwerkelijk praktijktaken uitvoeren en niet alleen 'praten over'. Idealiter zou er een keuze uit verschillende opdrachten in verschillende situaties moeten liggen. Ook als een leerling bepaalde taken niet in zijn eigen (beroeps)praktijk kan uitvoeren, kan er dan een alternatieve opdracht op school gedaan worden.

AANSTURING VAN DE BPV

In principe vindt in de BPV of in de maatschappelijke praktijk de ultieme integrale opdracht plaats. De leerling voert in de authentieke context normale en 'naasthogere' beroepstaken uit en levert daarmee een authentiek beroepsproduct. Daarmee vindt nog niet automatisch competentiegericht leren plaats. Om te zorgen voor een kwalitatief goed leerproces is er een goede aansturing en een goede begeleiding nodig.

87

De BPV kan net als de leeractiviteiten in de school met een opdracht aangestuurd worden, een opdracht die gericht is op het oefenen – in een normale beroepstaak – van de dingen die de leerling nog niet kan. De school geeft aan welke competenties een leerling moet beheersen. De leerling zelf bepaalt samen met zijn praktijkopleider in het bedrijf wat voor opdracht hij daarvoor in welke context kan doen. De school kan de leerling deels dezelfde structuur opleggen als bij de opdrachten op school, bijvoorbeeld een vaste werkvolgorde hanteren, steeds zelfstandiger taken uitvoeren. Van de praktijkopleider wordt gevraagd om met de leerling zijn leeropdrachten te plannen en erop te reflecteren.

Het meest ideaal is een situatie waarbij de leerling op school in dezelfde periode de bijpassende theorie kan doen en waarbij hij begeleiding krijgt bij het verbinden van theorie en praktijk.

De omgekeerde situatie waarin op school klassikaal een bepaald onderwerp aan de orde is, waarbij aan de leerling gevraagd wordt hiermee tegelijkertijd in de BPV aan de gang te gaan, is minder wenselijk. Voor het bedrijf is het vaak lastig om de normale werkplanning te doorbreken, voor de leerling betekent het een verstoring van de eigen dynamiek die past bij het werken.

15 SVGB is het kenniscentrum voor gezondheidstechnische en creatief technische beroepen.

Concrete integrale opdrachten ontwikkelen voor gebruik in de BPV is vaak lastig, omdat ze niet in elk bedrijf op elk moment passen. Een oplossing kan zijn dat de school aangeeft op welke kerntaak met welke mogelijke beroepsproducten een leerling moet oefenen en welke competenties hij moet verwerven. Vervolgens plant de praktijkopleider met de leerling, welke activiteiten op welk moment in het bedrijf gedaan kunnen worden en welke niet.

In het onderstaande voorbeeld van de SVGB¹⁵-opleidingen wordt – passend bij het concept van zelfsturing – de verantwoordelijkheid voor de planning van het leren in de BPV voor een groot deel bij de leerling zelf gelegd.

Voorbeeld van het zelf plannen van de BPV van de SVGB: onderdelen uit het logboek van een leerling

1 Wat zit er in deze map?

Lees dit door voordat je met het logboek gaat werken.

2 Wat is mijn planning?

De overzichten helpen je om in kaart te brengen wanneer je welke opdracht gaat uitvoeren.

Maak samen met de praktijkopleider deze planning. Vul in wanneer je een opdracht hebt uitgevoerd.

3 Welke opdrachten moet ik uitvoeren?

Tijdens je opleiding voer je een aantal opdrachten in het bedrijf uit.
Het zijn opdrachten die direct te maken hebben met je werk.

Beantwoord de vragen die bij de opdracht staan.

4 Hoe gaat het nu?

De overzichten helpen je om in kaart te brengen hoe het gaat.
Vul elke drie maanden het formulier in.
Je kunt dan aangeven wat je dan weet en wat je dan kunt.

Bespreek elke drie maanden met je praktijkopleider.

5 Waar moet ik aan voldoen?

Het overzicht laat zien waar een orthopedisch technicus aan moet voldoen.
De praktijkopleider geeft hier zijn oordeel over.

Laat de beoordeling invullen door je praktijkopleider.

6 Wat kan en mag ik in het bedrijf?

De vragen helpen om van elkaar te weten wat je kunt doen, wat je wilt doen en wat je moet doen.
Beantwoord deze vragen in de eerste maand van je opleiding.
Kijk halverwege je opleiding eens of er wat veranderd is.

Tweemaal invullen en bespreken met je praktijkopleider en je docent.

...

7 Hoe ondersteun ik de leerling tijdens het werk?

Tijdens het wekelijkse gesprek gebruikt je praktijkopleider dit formulier. Het geeft handvatten voor de begeleiding.

Enkele instrumenten:

Wat is mijn planning?

Naam: Week:

- 1 Maak samen met je praktijkopleider een planning voor de opdrachten die je moet uitvoeren. Houd hierbij rekening met de uiterste uitvoeringsdatum die erbij staat.
- 2 Voer elke opdracht minstens twee keer uit en noteer de datum waarop de opdracht is uitgevoerd ook in dit lijstje, in de kolom 'uitgevoerd'.

Opdrachten	plan	Uitgevoerd	plan	Uitgevoerd	Uiterste uitvoeringsdatum
voetorthese					02-11-2004
kunststof achterschaal					02-11-2004
polsorthese					02-11-2004
enzovoort					

Hoe gaat het?

Kruis aan hoe je een opdracht hebt uitgevoerd.

Opdracht	1	2	3
• op mijn eigen afdeling			
• op een andere afdeling			
• in een ander bedrijf			
• samen met mijn begeleider			
• samen met collega's			
• enzovoort			

Opdracht	1	2	3
(selectie)			
• nadoen			
• zelf doen			
• iemand voordoen			
– meedoen			
– enzovoort			

Kruis elke drie maanden aan hoe het gaat.

Onderstaande werkzaamheden doe ik:

Het vervaardigen van een statische orthese

Het vervaardigen van een dynamische orthese

Enzovoort

Zelfstandig	Onder begeleiding	Nog niet

Manieren om de kwaliteit van het leerproces in de praktijk te bevorderen, zijn bijvoorbeeld:

- a Met het bedrijf overeenkomen welke taken als leertaak geschikt zijn. In principe gaat het om de gewone taken die door de leerling worden uitgevoerd en taken die net een trapje hoger liggen. Leertaken kunnen een deel van de werkweek van een leerling uitmaken.
- b De leerling zelf de opdracht meegeven om deze leertaken op een systematische manier aan te pakken: zich oriënteren, informatie verzamelen, keuzen maken, plannen, uitvoeren, verantwoorden en samen met de leidinggevende en/of met de klant en met collega's evalueren.
- c De praktijkopleider de deskundigheid en het instrumentarium geven waarmee hij de leerling kan coachen bij de leertaken.

4.3 Vormgeven van de begeleiding

Een cruciaal punt is een opbouw van het opleidingstraject waarmee een toename van de zelfsturing bevorderd wordt. Meer eigen verantwoordelijkheid voor hoe er geleerd wordt, kan een leerling bereiken door samen met de begeleider een lijn uit te zetten naar minder intensieve begeleiding, naar grotere taken, naar minder toetsen en naar meer ruimte voor beoordeling op basis van zelf voorgestelde criteria.

Zelfsturing krijgt vorm doordat leerlingen zelf kunnen formuleren wat zij nog willen/ moeten leren; doordat ze zelf hun leerproces plannen én als zij zichzelf (en hun medeleerlingen) kunnen motiveren en het initiatief nemen om bijvoorbeeld om hulp te vragen.

Leerlingen doen dit alles niet automatisch. Ze moeten het leren. De begeleiding speelt daarin een cruciale rol.

VERWACHTINGEN EN KADERS

Naarmate duidelijker is wat het team van de leerling verwacht en hoe meer dat in voorbeeldgedrag, in de opdrachten, in de begeleiding en de beoordeling wordt uitgedragen, hoe eerder de leerling zich ernaar zal gaan gedragen. Dit geldt ook voor zelfsturing. Verwachtingen van docenten werken als een 'self-fulfilling prophecy': als de docent verwacht dat leerlingen iets niet aan kunnen, draagt hij dat uit en blijken ze het ook echt niet te kunnen.

In een situatie waarin leerlingen zelfstandig werken moet er niet een docent zijn die constant aanwijzingen geeft, corrigeert, regels stelt, afspraken instelt en bijstelt.

De opdracht stuurt: dat wil zeggen dat de leerling de taak en de ruimte krijgt om zelf het gevraagde product te realiseren. Als een docent daarin tegelijk mee gaat sturen ('je moet nu dát doen') vervalt de leerling snel in passief gedrag ('wat moet ik nu doen?'). Bij de sturing door de opdracht hoort wel een kader van duidelijke afspraken en regels, dat door alle docenten gehanteerd wordt. Die afspraken en regels zijn belangrijker dan in traditioneel onderwijs. Als leerlingen (en docenten) zich niet houden aan zaken als data, tijdstippen, melding of inschrijven, computergebruik, omgaan met en opruimen van materiaal, dan wordt het een chaos. Aanspreken op afspraken hoort erbij, als je die verantwoordelijkheid bij de leerling legt.

Uit de evaluatie van opleidingsteams die zelfsturend werken hanteren, blijkt dat het heel belangrijk is, dat deze werkwijze goed geïntroduceerd en bewaakt wordt en dat sancties volgen op het niet nakomen van de afspraken. Dat gebeurt in het echte leven immers ook.

In de beginfase van een opleiding is het vaak makkelijk om met alle leerlingen gelijk op te werken. Het is dan niet moeilijk om de voor leerlingen vaak nieuwe werkwijze goed te kunnen begeleiden. Het is dan wel zaak om heel goed op te letten dat je als docent niet toch de stuurfunctie op je neemt, wat tot gevolg heeft dat leerlingen in passief en consumptief gedrag vervallen. Leerlingen moeten voelen dat ze echt zelf de verantwoordelijkheid krijgen. Dat gaat makkelijker als leerlingen dat vanaf de eerste dag ervaren dan om na een periode van docent- of aanbodgestuurd leren de overgang te maken naar zelfgestuurd leren.

In het voorbeeld van De Koogmolen op de pagina hierna wordt aangegeven hoe de begeleiding gericht wordt op een groeiende zelfstandigheid van leerlingen.

Voorbeeld De Koogmolen (vmbo)

Accenten in begeleiding:

- in de beginfase, de fase van basisvaardigheden, ligt het accent sterk op 'modellering' (voordoen van de handelingen);
- in de fase daarna accent op ontwikkelen zelfstandig leergedrag (niet voorzeggen maar leerling voortdurend aansporen om zelf na te denken over aanpak, oplossingen, aansporen tot reflectie op handelen, appèl op eigen verantwoordelijkheid);
- enthousiasmeren, motiveren.

In de beginfase geeft de begeleiding veel structuur. Dan hebben leerlingen verreweg de meeste vragen. Om te voorkomen dat iedereen door elkaar roept, lopen docenten met de klok mee rondjes door de hal. Leerlingen moeten hun vragen bewaren tot de docent langs komt. In de latere fase is de begeleiding meer op afroep.

Begeleiders moeten enthousiast zijn, kunnen motiveren, durven loslaten, vertrouwen hebben in de leerling, geloven dat ze in staat zijn tot zelfstandig leren, flexibel zijn, bereid zijn tot teamteaching en overleg met collega's.

Er wordt gezorgd dat leerlingen aan het werk blijven door:

- enthousiasmeren en motiveren;
- verder zijn er de nodige stokken achter de deur: leerlingen moeten een verplicht aantal modules af hebben om door te mogen naar het volgende leerjaar;
- er worden regelmatig voortgangsoverzichten uitgedraaid. Vier maal per jaar worden deze ook verstuurd naar de ouders. Docenten houden met leerlingen die achterlopen, wekelijks een voortgangsgesprek (met de andere leerlingen gebeurt dat standaard een paar keer per jaar). Het verslag daarvan plus het voortgangsoverzicht gaat ook naar de ouders. Kortom: ouders worden ook ingeschakeld.

DE ROLLEN VAN DE DOCENT

Voor docenten is de verandering naar competentiegericht leren en opleiden heel ingrijpend. Inhoudelijk wordt er meer van de docent gevraagd, omdat hij niet meer alleen als expert op zijn vakgebied wordt aangesproken, maar ook als praktijkdeskundige op het beroepenveld en op bredere competentiegebieden dan alleen zijn eigen vakgebied. Daarnaast vraagt de rol van coach en het stimuleren van de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen om een andere instelling (van kennisoverdrager naar leerprocesbegeleider) en om specifieke vaardigheden (bijvoorbeeld het leren stimuleren door vragen te stellen). Het combineren van de coachfunctie, de stimulatorrol en de beoordelaarsfunctie is lastig. Dit geldt in nog sterkere mate voor de begeleiding in de BPV. Praktijkopleiders verenigen vaak de rollen in zich van leidinggevende, coach/begeleider en beoordelaar in het kader van de opleiding.

Voorbeeld Educatie ROC Zadkine. Handleiding voor de begeleiding

De handleiding geeft een toelichting op verschillende stijlen van begeleiden. De stijlen variëren van overnemen (sterk geleid leren), via demonstreren en stimuleren tot aan delegeren (zelfstandig leren). Hier een voorbeeld van een stimulerende manier van begeleiden in een VUT-model:

	Stimuleren (begeleid leren)
VOORUITKIJKEN	<ul style="list-style-type: none">• docent stelt WAT, WAAROM- EN HOE-vragen die de leerder uitnodigen tot reflectie op eigen aanpak• docent laat leerder zelf vertellen WAT hij gaat doen en HOE• docent laat leerder hardop denken over oplossingsstrategie• docent laat leerder een voorkeur voor een leerstijl expliciet maken• docent laat leerder reflecteren op de eigen leerhouding (wil je dit wel leren)• docent laat leerder voorbeelden uit de dagelijkse praktijk geven• docent laat leerder relaties met andere lessen leggen
UITVOEREN EN BEWAKEN	<ul style="list-style-type: none">• docent laat leerder hardop nadenken tijdens taakuitvoering• docent laat leerder vertellen wat hij doet en waarom• docent laat leerders elkaar vertellen wat zij doen en waarom zij dat zo doen• docent stimuleert leerder zelf plan van aanpak en planning in de gaten te houden• docent laat leerder zelf plan van aanpak/planning bijstellen• docent wijst leerder op doel en criteria• enzovoort
TERUGKIJKEN	<ul style="list-style-type: none">• docent laat leerder zelf opdracht beoordelen aan de hand van doel en criteria• docent laat leerder expliciteren welke oplossingsstrategie is gevolgd en waarom• docent laat leerders elkaars opdrachten beoordelen• docent laat leerder zelf conclusie trekken

De praktische uitvoering van onderwijs waarin integrale opdrachten een centrale rol spelen, verschilt van traditioneel onderwijs. De constructie van één docent op een groep van 25 leerlingen ligt niet meer voor de hand. Er moeten oplossingen gevonden worden voor de combinatie van instructie en zelfstandig werken, bijvoorbeeld door met twee begeleiders tegelijk op een groter aantal leerlingen te werken. Werken in subgroepen geeft de docent de mogelijkheid meer toegespitste begeleiding te geven. In een situatie met een praktijk/computerruimte kan een groep die aan de computers werkt zelfstandig werken,

zodat de docent meer tijd heeft voor de rest. Er kan ook een taakverdeling gemaakt worden met collega's met een instructeursfunctie.

Dit alles vraagt dat er – veel meer dan in traditioneel onderwijs – als team wordt samengewerkt. Wat veel docenten tegenstaat, is de administratieve last die flexibilisering en het gebruik van instrumenten als een portfolio, formatieve beoordelingen en dergelijke met zich mee brengen. Ook hier moeten oplossingen voor gevonden worden, natuurlijk door een deel van de last bij de leerling zelf te leggen, maar ook door inzet van ICT. Misschien is de belangrijkste voorwaarde voor het slagen van de vernieuwing wel dat competentiegericht onderwijs ook tegemoet komt aan het werkplezier van de docent, dat het ook de docent motiveert en stimuleert. En om dat te realiseren is weer een uitdaging voor het schoolmanagement.

VOORTGANG BIJHOUDEN

Het ontwikkelingskarakter van competenties vraagt erom dat het leerproces gevolgd wordt, dat de voortgang wat betreft de leercompetenties, de vaktechnische en de sociale competenties wordt bijgehouden. Daarvoor zijn instrumenten (bijvoorbeeld formatieve beoordelingsinstrumenten) en vaardigheden nodig, voor de leerlingen zelf en voor docenten (zie ook hoofdstuk 3). Een POP en portfolio zijn instrumenten die bedoeld zijn als sturingsinstrument aan de hand waarvan en waarin de planning plaatsvindt en waarin de resultaten van en de reflectie op het leerproces staan.

Een voorbeelduitwerking: het ROC Aventus portfolio

Het portfolio is in principe digitaal.

De beheerder van het portfolio is de leerling.

Functies

Er zijn drie functies te onderscheiden en alle drie die functies zijn voor de leerlingen van belang, alleen op verschillende momenten:

- Het ontwikkelingsgerichte portfolio is van belang voor het leer/begeleidingstraject. Hier dient het portfolio als basis voor het leertraject, als basis voor de begeleiding, als reflectie-instrument voor het eigen handelen van de leerling en als weergave voor de verwerving van competenties. Het portfolio wordt hier ingezet om de leerlingen te motiveren en hen te helpen bij het ontwikkelen van zelfverantwoordelijk leren en om formatieve beslissingen te kunnen nemen.
- Het assessmentportfolio laat zien dat de proeve van bekwaamheid afgelegd kan worden. Het bevat een selectie uit het ontwikkelingsportfolio. Alleen die bewijsstukken worden erin opgenomen die voldoen aan een aantal assessmentcriteria. Duidelijk moet bijvoorbeeld zijn dat de getoonde prestatie geleverd is door de bezitter van het portfolio.

...

- De showcase: dit portfolio is bedoeld als presentatie naar buiten. Het is een weergave van de verworven competenties en dient als basis voor een maatschappelijke loopbaan na de opleiding, met het CV of ter ondersteuning van het CV. Je zou ook kunnen denken aan een voorlopige showcase, als de leerling zich presenteert bij het BPV-bedrijf. Bij de selectie voor de showcase vraagt de leerling zich af wat de verwachtingen en eisen zijn van het BPV-bedrijf of de toekomstige werkgever. Alleen het allerbeste werk wordt hierin opgenomen.

Als basis van het portfolio bouwt de leerling een archief op van producten en bewijzen waaruit hij voor de verschillende functies kan putten. Voor het ontwikkelingsgerichte portfolio kan hij bijvoorbeeld een beginwerkstuk naast een gecompliceerdere taak leggen om te laten zien op welke manier hij vorderingen heeft gemaakt. Voor het assessment of wanneer hij een showcase samenstelt, kan hij echt op kwaliteit uit zijn werkstukken kiezen.

Hoewel de leerling het portfolio beheert, bepaalt de school wie toegang heeft tot welk deel van het portfolio en stelt de school eisen aan het ontwikkelingsportfolio en het assessmentportfolio.

Inhoud

- Het **portfolio** van het vmbo zou tijdens de intake ingevuld/opgenomen moeten worden; het examendossier van het vmbo hoort in Noise. Dit zijn twee gescheiden systemen. Het portfolio is van de leerling en is een soort 'volg-jezelf-systeem'; Noise is een systeem van de school om leerlingen te kunnen monitoren en om aan wettelijke eisen te kunnen voldoen. Elementen van het portfolio kunnen in Noise worden opgenomen.
- **EVC** registreer je in het portfolio, maar EVC bestaat uit officiële erkenningen en daarom zouden ze ook in Noise geregistreerd moeten staan.
- Het **instaprofiel**. Na de intakeperiode heeft de leerling bewijzen in zijn portfolio die duidelijk maken wat de startpositie van het opleidingstraject is.
- **Wat geleerd wordt buiten de school**. Ook bewijzen hiervan kunnen opgenomen worden in het portfolio.
- Het **POP**, inclusief een introductie van de instrumenten en hoe die te gebruiken.
- De **kerntaken, de beroepsproducten en de competentieprofielen**, onderscheiden naar burgerschapscompetenties, beroeps- en leercompetenties.
- Het **begeleidingstraject en de afspraken**.
- De **betrokken personen**: bij ieder onderdeel moet duidelijk aangegeven staan wie de vakinhoudelijke coach is, wie de leertrajectbegeleider is en, waar relevant, wie de beoordelaar is.
- Het **archief** (hier zit al het werk van de leerling in; een keuze hieruit komt in het portfolio, afhankelijk van de functie).
- Het **taalportfolio** (Nederlands en MVT); dit kan aan het portfolio gehangen worden.

Een lastig punt is altijd het volgen van de procesmatige competenties als samenwerken, initiatief nemen en dergelijke. Een hulpmiddel is de mogelijkheid voor leerlingen een logboek bij te houden en dit met de docent te bespreken. Wanneer docenten en praktijkopleiders geen tijd hebben om zelf te kunnen observeren hoe leerlingen

(samen)werken, bestaat het gevaar dat de procescompetenties onvoldoende zichtbaar zijn en daardoor ook in de begeleiding ondersneeuwen.

Voorbeeld inhoud werkboek begeleiding ROC Aventus

Deel 1: Persoonlijk ontwikkelingsplan

1. Willen – Inleiding

- Wie ben je?
- Wat wil je?
- De voorlopige opbrengst
- Reflectie
- Logboek invullen
- Evaluatie

2. Kunnen – Inleiding

- Wat kun je al?
- Kunnen en leren
- Kunnen en het beroep
- De voorlopige opbrengst
- Reflectie
- Logboek invullen
- Evaluatie

3. Doen – Inleiding

- Wat zijn je problemen en welke ontwikkelkansen zie je voor jezelf?
- Prioriteiten aangeven
- Resultaten aangeven
- Reflectie
- Logboek invullen
- Evaluatie

Deel 2: Persoonlijk opleidingsplan

- Opleiding
- Tijdsplanning
- Voortgang
- Reflectie
- Evaluatie

4.4 Organisatie van het onderwijs

ROOSTER

In ROC's zien we verschillende manieren waarop het leren wordt georganiseerd.

- a In PGO en verwante onderwijsmodellen wordt meestal per periode aan een thema/praktijkproblemen gewerkt. Leerlingen werken aan de hand van een studiewijzer of 'blokboek', waarin alle deelopdrachten zijn uitgewerkt, zowel aan praktijktaken in een praktijklokaal of simulatie of achter de computer/in een theorielokaal. De week bestaat uit:
 - een of meer uren tutorgroep ten behoeve van werkplanning en -begeleiding;
 - uren, meestal blokken, waarin de vakdocenten van de verschillende vakken zijn ingeroosterd, die de leerlingen begeleiden bij hun PGO-taken; soms alleen bij de taken die op hun vakgebied betrekking hebben, soms breder;
 - een aantal uren zelfstandig werken (meestal zonder directe begeleiding) aan de taken die door de vakdocenten zijn geïntroduceerd.

- b In opdrachtgestuurd onderwijs en in veel hbo-opleidingen worden de uren dat leerlingen zelfstandig werken aan integrale opdrachten wat losser geprogrammeerd van de colleges en trainingen in de kennis- en vaardighedenlijn. Een rooster ziet er dan als volgt uit:
 - een of meer uren studieloopbaanbegeleiding of tutorgroep;
 - zeker de helft van de uren werken leerlingen zelfstandig aan integrale opdrachten (deels met en deels zonder te consulteren docent). In veel opleidingen is een instructeur aanwezig die praktische hulp kan verlenen;
 - colleges, workshops en trainingen van een verschillende duur en omvang die verspreid door het jaar gegeven worden, waarvoor men zich kan inschrijven.

- c In deeltijdonderwijs en BBL worden de integrale opdrachten grotendeels uitgevoerd in de beroepspraktijkvorming of stage. De schooldag kan dan ingevuld worden met:
 - loopbaanbegeleiding of methodische werkbegeleiding waarin reflectie plaatsvindt op praktijkervaringen en waarin de link tussen praktijk en theorie gelegd wordt;
 - lessen en trainingen in de kennis- en vaardighedenlijn, ter ondersteuning en verdieping van de praktijk.

Voorbeeld van een BOL-opleidingstraject

maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag
Tutorgroep: weekplanning Werken aan opdrachten	Lessen/workshops <ul style="list-style-type: none"> • statistiek • Logistieke techniek: opslagmanagement 	Werken aan opdrachten	BPV	Tutorgroep: thema: klantgericht werken Werken aan opdrachten
Werken aan opdrachten	Training <ul style="list-style-type: none"> • Engelse spreekvaardigheid 	Facultatieve lessen en ondersteuning <ul style="list-style-type: none"> • Nederlands • statistiek 	BPV	Werken aan opdrachten

Voorbeeld van de 'schooldag' in een BBL/duaal traject

2 uur	Loopbaanbegeleiding/reflectie of methodische werkbegeleiding in een vaste groep van bijvoorbeeld 12 leerlingen.
3 uur	Theorie- en vaardighedenworkshops/lessenseries, gericht op bepaalde kerntaken/deelkwalificaties; op inschrijving.
2 uur	Zelfstandig werken (individueel of in kleine groepjes) aan school- of BPV-opdrachten; docenten zijn beschikbaar voor consultatie.

In alle modellen ligt het voor de hand om in het begin van de opleiding veel begeleidings-tijd van een docent of instructeur in te roosteren en later minder.

Bijna in alle scholen wordt – in verband met een efficiënte inroostering van docenten – gewerkt met periodes, meestal vier per jaar. Dat systeem heeft echter ook nadelen: het beperkt de flexibiliteit; leertrajecten worden in de 8/9 weken-systematiek gedwongen. Sommige leerlingen hadden echter sneller gewild en gekund en voor anderen zou meer tijd wenselijk zijn geweest. Een tweede nadeel is de ophoping van toetsen, presentaties en dergelijke in de laatste week van de periode. Zeker in de korter durende opleidingen is een rooster zonder periodes het overwegen waard: docenten kunnen voor een heel jaar worden ingeroosterd; zij begeleiden de leerlingen bij waar deze op dat moment aan werken en leerlingen kunnen in eigen tempo de opleiding doorlopen en beoordeeld worden.

Een lastig punt blijkt altijd te zijn: het al dan niet verplichten van de aanwezigheid op school gedurende een minimum aantal uren en de controle daarop. Mbo-scholen moeten de uren van leerlingen verantwoorden in het TOP-model en om dat te kunnen doen, is er een zekere bewaking noodzakelijk. Ook uit pedagogisch en kwaliteitsoogpunt valt er veel voor te zeggen dat leerlingen een redelijk aantal uren verplicht op school aanwezig zijn onder begeleiding van een docent, die ook het werkproces in het oog kan houden. Leerlingen moeten zeker in het begin geholpen worden om niet te 'verdrinken'. Dat kan alleen als ze aanwezig zijn en de docent ze aan kan spreken. Eerder kwam al aan de orde dat er duidelijke regels en afspraken nodig zijn. Een van die afspraken is bijvoorbeeld: het omgaan met ziekte en afwezigheid van leerlingen in een onderwijsmodel waarin grotendeels in groepen gewerkt wordt.

RUITES

Het ligt voor de hand dat er voor de verschillende leeractiviteiten ook een variatie aan voorzieningen nodig is. Dat kan in de vorm van een combinatie van verschillende ruimtes, maar ook door de combinatie van functies in één ruimte. Soorten werkplekken zijn bijvoorbeeld een simulatieruimte (of simulatieleerbedrijf), een praktijklokaal waar individueel en in kleine groepjes wordt gewerkt, de computer waaraan zelfstandig gewerkt kan worden, een plek voor overleg van groepjes, stiltewerkplekken, een theorielokaal, een ruimte voor vaardighedenworkshops en een mediatheek. In het geval van schaarse voorzieningen kan een intekensysteem gehanteerd worden.

De planning van ruimtes stelt in competentiegericht onderwijs andere eisen dan in traditioneel onderwijs. Leerlingen moeten zich binnen bepaalde grenzen vrij kunnen bewegen, zelf bepalen waar ze wanneer wat gaan doen. Als zij bijvoorbeeld zelfstandig willen werken in een praktijklokaal, kan dat in conflict komen met ingeplande groepslessen in hetzelfde praktijklokaal.

Voorbeeld De Koogmolen: WPS-hal

Op de begane grond is een aantal lokalen en de aangrenzende patio omgevormd tot één grote werkplaats waarin werkeilanden staan opgesteld. Elke werkplek is ingericht op een bepaalde techniek, zoals timmeren, tegelzetten of metselen en voorzien van de benodigde vaste apparatuur als schaaft- en boormachines. De hal staat in open verbinding met een ruimte waarin diverse computers en tafels staan. In deze ruimte kunnen leerlingen zich terugtrekken om te ontwerpen, te administreren, informatie op te zoeken, theoretische opdrachten te maken, te overleggen enzovoort. Midden in de hal is op een verhoging het servicestation gevestigd. De wanden zijn van glas waardoor het uitzicht op de hal perfect is. Dit is de plek van de materiaaluitgifte, de planning en de voortgangsregistratie. Aan de overzijde van de hal is er nog een theorielokaal dat gebruikt wordt voor de plenaire bijeenkomsten die aan het begin en eind van elk blokkuur plaatsvinden.

Leerlingen brengen gemiddeld de halve week (ongeveer 17 uur) door in de WPS-omgeving. Tijdens de andere helft staan theorievakken als wiskunde, natuur-/scheikunde en avo-vakken (Nederlands, LO, CKV) op het programma. "De theorie- en avo-vakken en WPS proberen we zo veel mogelijk op elkaar af te stemmen. We zijn wat integratie betreft nog zeker niet klaar maar wel aardig op dreef. Het feit dat we een klein team zijn, speelt zeker een rol. De overleglijnen zijn kort en overzichtelijk. Verder geven de meesten van ons zowel theorie als praktijk aan dezelfde groepen, waardoor je de mate van samenhang in wezen in eigen hand hebt. Bovendien staan we in de WPS-hal altijd met meerdere docenten (minimaal twee docenten plus een onderwijsassistent) op een groep. Je kunt elkaar dus aanvullen als dat nodig is.

LEEROMGEVING EN SFEER

Een competentiegerichte leeromgeving vraagt om een combinatie van de sfeer van de authentieke beroeps cultuur en tegelijk een veilige leersfeer, waar fouten gemaakt kunnen worden en waarin leerlingen niet verdrinken. De ontwikkeling van sociale competenties en persoonsontwikkeling vragen om een persoonlijke benadering en een vertrouwde sfeer. Meer zelfstandig werken moet niet betekenen dat er een onpersoonlijke sfeer ontstaat.

Competenties ontwikkelen houdt in dat leerlingen met steeds meer zelfvertrouwen taken gaan uitvoeren. Daarvoor moet er een sfeer zijn waarin ze niet alleen afgerekend worden op negatieve resultaten, maar juist gestimuleerd en gemotiveerd worden. Je kunt zeggen dat de docent het leerproces 'faciliteert'; hij stimuleert door leerlingen te helpen het zelf te doen, door vragen te stellen, maar hij stelt ook grenzen.

Dit alles vraagt veel van de kundigheid van docenten. Docenten en instructeurs staan sterker als ze als team een beeld ontwikkelen hoe ze hieraan vorm willen geven. De coach/begeleider, de portfoliobegeleiding en de tutorgroep kunnen hierin een expliciete functie vervullen. Bij de start van een opleiding is het goed om veel in de groep te doen en een intensief contact met de docent te hebben. Later kan meer onbegeleid gewerkt

worden. Om een sfeer te creëren waarin leerlingen elkaar aanspreken en helpen, is het wenselijk om in kleine groepen te werken. Een traditionele 'klas' van circa 25 leerlingen vervult die functie vaak niet goed genoeg.

4.5 Samenvattend

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal hoe je competentiegerichte leersituaties en begeleiding kunt vormgeven.

We schetsen aan welke eisen competentiegerichte opdrachten moeten voldoen. Welke voor- en nadelen hebben de verschillende opdrachsvormen? Wat is de relatie met onderwijsmodellen? Welke tips zijn er te geven voor de opbouw en formulering van opdrachten? We besteden bijzondere aandacht aan het gebruik van opdrachten in de (beroeps)praktijk. Vragen als: op welk moment kun je ermee starten? en hoe vergroot je de kwaliteit van de leerprocessen? komen aan bod.

Zelfsturing wordt bevorderd door minder voorgestructureerde opdrachten, maar natuurlijk ook door een andere coaching van begeleiders. De verandering van de rollen van de docent komt in dit licht aan bod. Hoe ga je om met verwachtingen en afspraken? Welke functies kunnen een coach of tutor maar ook medeleerlingen vervullen? Het gebruik van een portfolio bij voortgangsbegeleiding stimuleert de zelfsturing ook. Roostertechnisch gezien kunnen er beperkingen zijn voor dit concept en ook zal de sfeer in de opleiding 'er naar moeten zijn' om op deze manier te werken. De voorbeelden uit de CLOP-trajecten illustreren hoe je om kunt gaan met de vele keuzen. Ze laten zien hoe je door de vormgeving van de leersituatie competentiegericht leren kunt stimuleren en een antwoord kunt vinden op de volgende kernvragen van opleidingsinstellingen.

Hoe realiseer je zelfsturing?

- In de loop van de opleiding kunnen structurelementen afgebouwd worden, zodat leerlingen de ruimte krijgen om zelf meer structuur aan te brengen. Structureren kan door: tussenproducten te vragen, via de tussenproducten of subopdrachten te zorgen dat leerlingen een goede werkvolgorde hanteren, go/no-go momenten in te bouwen, verschillende soorten leeractiviteiten te onderscheiden en/of in een bijlage min of meer uitgebreide werkaanwijzingen te geven.

- Je doet meer appèl op de zelfstandigheid van leerlingen door de richtlijnen die voor alle opdrachten gelden, apart op een rij te zetten en deze niet in elke opdracht terug te laten komen.
- Meer eigen verantwoordelijkheid voor hoe er geleerd wordt, kan een leerling bereiken door samen met de begeleider een lijn uit te zetten naar minder intensieve begeleiding, naar grotere taken, naar minder toetsen en naar meer ruimte voor beoordeling op basis van zelf voorgestelde criteria.
- Bij de start van een opleiding is het goed om veel in de groep te doen en een intensief contact met de docent te hebben. Later kan meer onbegeleid gewerkt worden. Om een sfeer te creëren waarin leerlingen elkaar aanspreken en helpen is het wenselijk om in kleine groepen te werken.
- In een situatie waarin leerlingen zelfstandig werken moet de docent zich niet laten verleiden tot constant aanwijzingen geven, corrigeren, nieuwe regels instellen en afspraken bijstellen.

Hoe organiseer je integrale leerprocessen?

- Het uitgangspunt van competentiegericht leren is dat leerlingen zo veel mogelijk in de authentieke context leren door te werken aan authentieke (beroeps)producten.
- Om de transfer te bevorderen is het wenselijk om opdrachten in verschillende contexten aan te bieden.
- Om te zorgen voor een kwalitatief goed leerproces zijn een goede begeleiding en aansturing nodig. De BPV kan net als de leeractiviteiten in de school met een opdracht aangestuurd worden. De school geeft aan welke competenties een leerling moet beheersen. De leerling zelf bepaalt met zijn praktijkopleider in het bedrijf wat voor opdracht hij daarvoor in welke context kan doen. Het meest ideaal is een situatie waarbij de leerling op school in dezelfde periode de bijpassende theorie kan doen en waarbij hij begeleiding krijgt bij het verbinden van theorie en praktijk.
- Het is van belang om voor verschillende leeractiviteiten een variatie van voorzieningen te creëren.

Wat is er nodig om leerlingen te motiveren om ze aan het werk te houden?

- Om het perspectief en de relevantie van de opdracht voor de leerling helder te maken, moet in elke opdracht de gehele taak of het gehele beroepsproduct aan de orde zijn, in een (fictieve) authentieke context. Als de opdracht inhoudelijk uitdagend is, is het niet nodig om hem extra leuk te maken.

De opdracht moet de leerlingen stimuleren zelf na te denken, ze moeten echt de ruimte krijgen voor een eigen invulling. De opdracht moet niet te makkelijk zijn, er moet

afwisseling zijn in leeractiviteiten en er moet regelmatig met anderen worden samengewerkt.

5

Slotwoord

In deze publicatie is een kader geschetst waarbinnen elke onderwijsinstelling, unit of opleiding zelf aan de slag kan gaan met de vormgeving van competentiegericht leren en opleiden. Binnen dat kader zijn verschillende varianten en keuzen mogelijk. We hebben met behulp van een reeks van voorbeelden veel varianten en keuzen geïllustreerd, maar ieder zal uiteindelijk zelf, passend binnen de eigen onderwijsvisie, wensen en mogelijkheden invulling moeten geven aan competentiegericht leren en opleiden.

In de inleiding zijn drie uitgangspunten genoemd voor competentiegericht leren en opleiden:

- integraal leren en opleiden;
- situationeel leren en opleiden;
- ontwikkelingsgericht leren en opleiden.

Voor de vormgeving van competentiegericht leren en opleiden biedt het onderscheiden van drie structureringslijnen een handig denkkader. Hierbij gaat het om de integrale lijn, de kennis- en vaardighedenlijn en de studieloopbaan- en reflectielijn.

Het integraal leren en opleiden krijgt vorm door de leerling te laten werken aan integrale, aan het beroep ontleende opdrachten (de integrale lijn). Door te werken aan opdrachten verworft de leerling competenties die hij nodig heeft voor zijn beroep. Om die opdrachten uit te kunnen voeren heeft hij kennis en vaardigheden nodig. Die kennis en vaardigheden kan hij verwerven door deel te nemen aan lessen, workshops, cursussen waarin thematisch bepaalde kennis en vaardigheden aan bod komen (de kennis- en vaardighedenlijn). Daarnaast is het van belang dat de leerling wordt begeleid bij de reflectie op zijn ontwikkeling en het verhelderen van de te verwerven competenties (de studieloopbaan- en reflectielijn). Door deze reflectie en doelbepaling wordt de leerling in de gelegenheid gesteld zelf sturing te geven aan zijn leerproces. Onderwijsmodellen verschillen in de verhouding tussen de drie structureringslijnen; zowel wat de omvang van de afzonderlijke lijnen betreft als de mate waarin ze met elkaar zijn verbonden. Integraal leren en opleiden

vraagt ook om integraal beoordelen. Dat wil zeggen: het geïntegreerd beoordelen van vaardigheden, kennis en attitudes.

Voor het realiseren van situationeel leren en opleiden is van belang leerlingen te laten werken aan levensechte/authentieke opdrachten in een (fictieve) realistische context. Dit kan variëren van door de school bedachte opdrachten in een simulatieomgeving tot opdrachten van bedrijven die resulteren in een product dat daadwerkelijk een functie gaat vervullen. Ook voor de beoordeling is het van belang dat deze zo veel mogelijk in een authentieke situatie plaatsvindt. Alleen door het handelen van de leerling in een realistische context wordt zichtbaar of hij over de benodigde competenties beschikt.

Binnen competentiegericht leren en opleiden staat de ontwikkeling van het individu centraal (ontwikkelingsgericht leren en opleiden). De kunst hierbij is om leertrajecten te organiseren die flexibel zijn, afgestemd op het individu, maar tegelijkertijd ook mogelijkheden bieden voor samenwerken. En uiteraard moeten de leertrajecten uitvoerbaar zijn. In het kader van ontwikkelingsgericht leren en opleiden is de studieloopbaan- en reflectielijn van essentieel belang. De leerling zal regelmatig met ondersteuning van zijn begeleider reflecteren op zijn leerproces en van daaruit plannen maken voor het vervolg (Wat wil ik? Wat kan ik? Wat betekent dat voor het vervolg?). Veelal wordt dit concreet vastgelegd in de vorm van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Om individuele leertrajecten vorm te kunnen geven, moet het onderwijs flexibeler worden. Voor de integrale lijn zal dat over het algemeen geen problemen opleveren. Integrale opdrachten kunnen in principe door (groepjes) leerlingen zelfstandig en flexibel worden uitgevoerd. Lastiger is dat voor de kennis- en vaardighedenlijn. In de publicatie is een tweetal modellen uitgewerkt om dit te realiseren. De nadruk op ontwikkelingsgericht leren en opleiden is ook bij de beoordeling terug te vinden. Kwalificerend beoordelen blijft belangrijk, maar deze vorm van beoordelen komt meer in het verlengde van ontwikkelingsgericht beoordelen te liggen.

In de inleiding is ook een aantal dilemma's geschetst bij de vormgeving van competentiegericht leren en opleiden. In voorgaande hoofdstukken zijn enkele tips gegeven om deze dilemma's te hanteren. Zo is met betrekking tot het dilemma 'ruimte en rekenschap' de suggestie gedaan om bij de ontwikkelingsgerichte beoordeling vooral de ruimte te nemen en de rekenschap toe te spitsen op de kwalificerende beoordeling. Hiermee is echter nog niet de vraag opgelost, hoe om te gaan met het volgende probleem: voor die rekenschap geldt op dit moment nog steeds de oude kwalificatiestructuur als referentiekader. Daarnaast kan het omgaan met een dilemma ook langduriger acties vragen. In hoofdstuk 4

is bijvoorbeeld geschetst hoe je om kunt gaan met het dilemma 'voorstructurering en zelfsturing'. Eén van de tips is dat de docent zich niet moet laten verleiden tot te veel aanwijzingen geven en corrigeren. Voor menig docent is dat echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Dit vraagt om aandacht voor de rolontwikkeling van docenten.

De lijnen zijn uitgezet, een aantal ingrediënten is gegeven. Van belang is dat opleidingen, units en onderwijsinstellingen dit samen met andere partners in de regio, concreet vormgeven. Ervaringen van anderen kunnen nooit als blauwdruk dienen voor de eigen onderwijsinstelling, maar ze kunnen wel een inspiratiebron zijn voor het vormgeven van competentiegericht leren en opleiden in de eigen situatie.

Overzicht publicaties CLOP-box

Voor de manifestatie 'Het CLOPpend hart van het beroepsonderwijs' (8 december 2004) zijn zes publicaties van het Expertisecentrum CINOP samengebracht in een box. Dit betreft:

Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden. Achtergronden en theoretische verantwoording

Jeroen Onstenk, Elly de Bruijn en José van den Berg

De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding

José van den Berg, Jurriën Biessen, Elly de Bruijn en Jeroen Onstenk

Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren

Ida Bontius en Gerdien Wijntje-Vegter

Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...

Joke Droste, Pauline van den Born, José Hermanussen, Mirjam Raanhuis en Paula Willemse

De organisatie van CLOP

Ida Bontius, Jittie Brandsma, Frouwke Ebbens en Gerdien Wijntje-Vegter

Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden

Elly de Bruijn, Marianne Driessen, Ria Groenenberg, Marinka Kuijpers en Anja van Kleef

Over de werkwijze van gecombineerde praktijk- en theorieontwikkeling verschijnen in 2004 ook twee uitgaven:

ONDERWIJSINNOVATIE EN KENNISONTWIKKELING. ZOEKEN NAAR NIEUWE VERBINDINGEN

ELLY DE BRUIJN EN ANNEKE WESTERHUIS

RESEARCH AND INNOVATION OF VOCATIONAL EDUCATION. A EUROPEAN DISCUSSION

ELLY DE BRUIJN EN ANNEKE WESTERHUIS (EDITORS)

Publicaties CINOP Expertisecentrum

Het Expertisecentrum is onderdeel van de denktankfunctie voor de BVE-sector die door het ministerie van OCW aan CINOP is toegewezen. De belangrijkste taak ervan is om een bijdrage te leveren aan de theoretische en praktische ontwikkeling van het beroeps- onderwijs en de volwasseneneducatie door middel van (beleids)onderzoek, ontwikkeling, implementatie en monitoring.

Binnen het programma van het Expertisecentrum worden jaarlijks projecten uitgevoerd. De resultaten van deze projecten worden onder meer gepubliceerd in twee reeksen: een reeks 'theorie' en een reeks 'praktijk'. In de theoriereeks worden titels opgenomen met een conceptueler, beleidsmatiger of theoretisch karakter, zoals onderzoeksresultaten en studies. In de praktijkreeks worden titels opgenomen die concreter bruikbaar zijn voor het onderwijs, zoals modellen voor invoering van vernieuwingen en de resultaten van pilots die vaak samen met de praktijk zijn uitgevoerd.

EERDER VERSCHENEN



THEORIEREEKS

- 1 De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom : bouwstenen voor een herontwerp (bestelnummer A00237)
- 2 Functioneel geletterd? : een studie naar analfabetisme en alfabetisering (bestelnummer A00093)
- 3 Alles moet tegenwoordig op papier : een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme, werk en opleiding (bestelnummer A00098)
- 4 EVC: brug tussen competenties en kwalificaties (bestelnummer A00100)
- 5 Tussen landelijke en regionale krachten : Scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen (bestelnummer A00130)
- 6 Reflectie op de Axis-vmbo-projecten 2001-2003 (bestelnummer A00132)
- 7 Unravelling Policy, Power, Process and Performance : The Formative Evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act (bestelnummer A00137)
- 8 Experimenteren met individuele leerrekeningen : de balans opgemaakt (bestelnummer A00144)
- 9 BVEnet 1995-2002 : reconstructie van een innovatie strategie (bestelnummer A00145)



- 10 Experimenting with individual learning accounts : making up the balance (bestelnummer A00146)
- 11 Jaarboek een leven lang leren 2003-2004 : de leervraag centraal? (bestelnummer A00200)
- 12 Een leven lang leren in de praktijk: kansen voor ROC's (bestelnummer A00203)
- 13 Sociale uitsluiting in de kennissamenleving : het nieuwe leren; kansen of bedreigingen voor risicogroepen? (bestelnummer A00204)
- 14 Responsiviteit en transparantie in de bve-sector (bestelnummer A00206)
- 15 Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs : Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen (bestelnummer A00229)
- 16 Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden : Achtergronden en theoretische verantwoording (bestelnummer A00230)
- 17 De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding (bestelnummer A00231)
- 18 Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden (bestelnummer A00235)

PRAKTIJKREEKS

- 1 Werkend leren in het vmbo : een instrument voor de implementatie van werkend leren in uw organisatie (bestelnummer A00092)
- 2 Beroepstaakgestuurd leren : een nieuw ontwerp voor techniekopleidingen niveau 1 en 2 BOL en BBL (bestelnummer A00097)
- 3 Werken aan de kwaliteit van de BPV-beoordeling (bestelnummer A00099)
- 4 Werken met een portfolio : handreikingen (bestelnummer A00102)
- 5 Portfolio sociale competenties : primair onderwijs, vmbo, mbo (bestelnummer A00107)
- 6 Beoordelen: geen sluitstuk : onderweg naar het beoordelen van competenties (bestelnummer A00142)
- 7 Onderwijsontwikkelingsmotor : instrument voor verbetering van het primair proces door teams van onderwijsgeevenden in het beroepsonderwijs (bestelnummer A00205)
- 8 Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren (bestelnummer A00232)
- 9 Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen... (bestelnummer A00234)
- 10 De organisatie van CLOP (bestelnummer A00233)